

Dieter Kayser

—

ERWACHSENENBILDUNG ALS LEBENSHILFE

— ASPEKTE — PROBLEME — ENTWICKLUNGSLINIEN —

1974
—

1977



Digitized by the Internet Archive
in 2026

Fachgebiet: Erziehungswissenschaft

ERWACHSENENBILDUNG ALS LEBENSHILFE

- ASPEKTE - PROBLEME - ENTWICKLUNGSLINIEN -

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades

der

P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t

der

Westfälischen Wilhelms-Universität zu

Münster (Westf.)

vorgelegt von

Dieter Kayser

aus Münster (Westf.)

1973

Tag der mündlichen Prüfung: 11. 2. 1974

Dekan: Prof. Dr. L. Budde

Referent: Prof. Dr. E. Bornemann

Korreferent: Prof. Dr. H. Döpp-Vorwald



ERWACHSENENBILDUNG ALS LEBENSHILFE
- ASPEKTE - PROBLEME - ENTWICKLUNGSLINIEN

INHALTSVERZEICHNIS

Inhaltsverzeichnis

I

Vorwort

Einleitung

I. Die wachsende Bedeutung von Schule und Ausbildung und
die Einbeziehung der Erwachsenenbildung in die Überle-
gungen für ein künftiges Bildungssystem

1. Die wachsende Bedeutung von Schule und Ausbildung
und deren Rückwirkung auf die gegenwärtige Bildungsdis-
kussion

1

(Bildungsstand und Existenzgrundlage 1/ "Nachindustrielle
Gesellschaft" als "Lerngesellschaft" 2/ Forderungen an
Bildungsplanung und Bildungspolitik 2)

2. Die wachsende Bedeutung der Erwachsenenbildung

3

(Die Notwendigkeit einer Intensivierung der Erwachsenen-
bildung 3/ Das Beispiel "berufliche Weiterbildung" 4/
Der Zwang zur ständigen Fort- und Weiterbildung 4/ Aus-
und Weiterbildung als Entfaltung der Gesamtpersönlichkeit
5/ Erwachsenenbildung als institutionalisiertes Element
im zukünftigen Bildungssystem 6)

3. Die These vom "long-life-learning"

6

("Permanentes Lernen" als notwendiges Korrelat zur "per-
manenten" Veränderung der Welt 6/ Menschliches Verhaltens-
potential als Bedingungsfaktor erwachsenbildnerischer Be-
mühungen 7/ Probleme der "Bildsamkeit" 7/ Der Doppelaspekt
der These vom "long-life-learning" 8)

4. Die Frage nach dem Menschen, dem Sinn des Menschseins
und den Wertmaßstäben menschlichen Handelns und Ver-
haltens

9

(Die vorrangige Bedeutung von Fragen nach dem Sinn von
Mensch und Gesellschaft 9/ Wertmaßstäbe menschlichen
Handelns und Verhaltens in der "Nachindustriellen Gesell-
schaft" 10/ Anpassung und Widerstand 10/ Bedeutung der
"Tugenden" 11/ Das Moment der "Verantwortung" 11)

5. Die Notwendigkeit der Kooperation und Koordination bestehender Einrichtungen der Erwachsenenbildung und deren gleichberechtigte Integration in das gesamte zukünftige Bildungssystem

12

(Die "realistische" und "humanistische" Funktion der Erwachsenenbildung 12/ Notwendiger Ausbau der Erwachsenenbildung und deren Integration in das gesamte Bildungssystem 12/ Kooperationszwang der bestehenden Erwachsenenbildungseinrichtungen 13/ Bildungs- und Institutionspluralismus als virtuelle Planungsbarriere 14)

6. Das Gebot zur andragogischen Besinnung

15

(Besinnung auf den Bedingungsrahmen 15/ Besinnung auf die Entscheidungsfelder 15/ Besinnung auf das Selbstverständnis 15/ Realitätsbezogenen Reflektionen als Grundlage realitätsrelevanter Projektionen und Innovationen 16/ Besinnung auf den Menschen 17)

II. Die real-anthropologische Bezogenheit der Erwachsenenbildung und der Terminus "Lebenshilfe"

1. Der anthropologische Bezug der Erwachsenenbildung und das Problem einer "Andragogischen Anthropologie"

17

(Anthropologische Begründung der Erwachsenenbildung 17/ "Implizite" Anthropologien erwachsenbildnerischen Handelns und Verhaltens 18/ Ansätze einer partial-andragogischen anthropologischen Forschung 18/ Das Fehlen einer "Andragogischen Anthropologie" 20/ Die real-anthropologische Wende 20)

2. Der real-anthropologische Bezug der Erwachsenenbildung als Versuch einer Aufhebung der Trennung von "Bildung" und "Wirklichkeit"

21

(Aufkommen empirisch-wissenschaftlicher Forschungen 21/ Empirisch-pädagogische Forschung 21/ Die Volkshochschulbewegung der zwanziger Jahre 21/ Die real-anthropologische und real-praktische Wurzel der deutschen Erwachsenenbildung 22/ Erwachsenenbildung von der öffentlichen und persönlichen Lebenssituation aus 22/ Die beiden Elemente der Weimarer Volksbildungstheorie 23/ Das irrational-romantische Element 23/ Das sozial-realistische Element 24/ Menschenbildung - Berufsbildung 25)

3. Der Terminus "Lebenshilfe": Beginn und Verwendungsquantität

26

("Lebenshilfe" als Kampfbegriff und Chiffre aufkommender Kritik 26/ Schillernde Verwendungs- und Deutungsvariabilität 26/ Verwendungsquantität nach 1945 27)

4. Der Terminus "Lebenshilfe" als anthropologische
Kategorie 28
(Anthropologischer Verwendungszusammenhang 28/ "Lebenshilfe"
als anthropologische Sinnkategorie 28/ Inhaltliche Auf-
füllungs- und Deutungsnotwendigkeit des Begriffes 29/
Kritisches Reflexionsgebot 30)
5. Zusammenfassung der Einleitung 31
(Bildungsökonomie und gesellschaftspolitische Gesichtspunkte 31/ Anthropologische Gesichtspunkte 31)

H A U P T T E I L I

ZUR BEGRIFFSKLÄRUNG DER TERMINI "ERWACHSENENBILDUNG" UND "LEBENSILFE"

I. Zum Begriffsverständnis des Terminus "Erwachsenen- bildung"

A. Zum Begriff "Volksbildung"

1. Der Begriff der "Volksbildung" zur Zeit der "ALTEN
RICHTUNG" 33
(Zur Begriffsverwendung des Terminus "Erwachsenenbildung"
33/ "Volksbildung" - begriffen von der Komponente "Volk"
33/ Bedeutungsvielfalt des Begriffes "Volk" 34/ "Volk"
als soziologischer Differenzierungsterminus 34/ "Volks-
bildung als sozial integrierende Bildungsmaßnahme 35)
2. Der Begriff "Volksbildung" zur Zeit der "NEUEN
RICHTUNG" 36
(Der neue "Bildungs-" Begriff 36/ "Volk" als Leitbild
menschlichen Zusammenlebens 36/ "Volksbildung" als "Volk-
Bildung" 37)
3. Anmerkungen zur These einer "Volksbildung" als "Volk-
Bildung" 38
(Vertreter 38/ Voraussetzungen 39/ Effekt 39/ Resultat
39/ Historisches Finale 39)

B. Zum Begriff "Erwachsenenbildung"

1. Neubesinnung nach 1945 39
(Neubesinnung nach 1945 39/ Zur politischen Zielsetzung
40)

2. Der Begriff "Erwachsenenbildung" nach 1945 40
("Volksbildung" als Gesamtbezeichnung 40/ "Erwachsenenbildung als Teil der "Volksbildung" 41/ Notwendigkeit einer begrifflichen Operationalisierung 41)
3. Das Simplex "erwachsen" im Gesamtterminus "Erwachsenenbildung" 42
(Abgrenzung zur "Jugendbildung" 42/ "Erwachsen" als entwicklungspsychologisches Kriterium 42/ in einem weiteren 42/ und engerem Sinne 43/ "Erwachsenensein" als teleologisch-axiologisches Kriterium 44/ "Erwachsener" als Objektbezeichnung der "Bildung" 44)
4. Das Simplex "Bildung" im Gesamtterminus "Erwachsenenbildung" 45
(Notwendigkeit der begrifflichen Klärung 45/ Kooperation von Erziehungswissenschaft und Erwachsenenbildung 46/ Permanente materielle und strukturelle Verschiebungen des Begriffes "Bildung" 46/ Gebot der inhaltlichen Auffüllung 46/ Verwendungsaspekte im Gesamtterminus 47/ "Bildung" als prozessuales Geschehen 47/ und der Terminus des "long-life-learning" 48/ "Bildung" als institutionell organisierte Hilfe 49/ und das Beispiel "Ausbildung" 49/ Zum Ziel der "Bildung" 51/ "Bildung" als erwachsenbildnerischer Prozeß 52)
5. Zusammenfassung und Definition des Begriffes "Erwachsenenbildung" 52
(Bedeutungsvariabilität durch Deutungsverlagerung der Einzelaspekte 52/ Erwachsenenstatus 53/ als soziales Kriterium 53/ Definitionsversuch und Operationalisierungsversuch des Begriffes "Erwachsenenbildung" 55/ Merkmale der Begriffsdefinition 56)
- C. Zum Begriff "Andragogik" 57
("Andragogie" 57/ "Andragologie" 57/ "Andragogik" 57/ Historische Entwicklung 58/ "Pädagogik" und "Andragogik" 59)
- II. Zum Begriffsverständnis des Terminus "Lebenshilfe"
- A. Etymologische Verwendung der Einzelbegriffe "Hilfe" und "Leben"
1. Das Simplex "Hilfe" 60
("Hilfe" 60/ "Helfer" 60/ "helfen" 60/ Die beiden Hauptverwendungsbedeutungen des Begriffes "Hilfe" 61/ Beistand zur Rettung aus Not und Gefahr 61/ Hilfe zur Erreichung eines Zieles 62/ "Hilfe" als pädagogische Kategorie 62)

2. Das Simplex "Leben"

63

("Leben" 63/ und "leben" 63/ Hauptverwendungsbedeutungen der Begriffe "Leben" und "leben" 63/ als Seinsweise und Seinsbereich der organischen Natur 63/ als spezifisch menschliche Daseinsform 64/ bestimmt durch Endlichkeit und Sterblichkeit 65/ als menschliche Daseinsgestaltung 66)

3. Zusammenfassung der etymologischen Befunde

68

("Lebens-Hilfe" als Wort- und Tathilfe 68/ zur Überwindung von "Not-" Situationen 68/ akzentuierter Art 68/ für den realen 68/ wie metaphysischen Sektor menschlichen Lebens 69/ in der Hilflosigkeit 69/ "Hilfsbedürftigkeit" und "Hilfsbereitschaft" 70/ Zwang zur Diagnose und Präzisierung der akzentuierten Notlage 71)

B. Verwendung und Verständnis des Terminus "Lebenshilfe" in verschiedenen Wissenschaften vom Menschen

1. Verständnis und Verwendung im pädagogischen Bereich

72

(HERMANN NOHL: Erziehung als Lebenshilfe 73/ WOLFGANG BREZINKA: Erziehung als Lebenshilfe 75/ WILHELM FLITNERs vier Sichtweisen vom Menschen als Voraussetzung für NOHL und BREZINKA 77/ Pädagogischer Realismus 78/ Lebenshilfe als Chiffre für zeitlich notwendig gewordene pädagogische (Teil-) Aufgaben 80/ THEODOR WILHELM: Sozialpädagogik 81/ HUGO REIRING: Staatsbürgerliche Erziehung 83/ OTTO HAASE: Musisches Leben 85/ WOLFGANG KRIES: Laienspiel 86/ ELISABETH SÜLAU: Soziale Gruppenarbeit 88/ Zusammenfassung des pädagogischen Befundes 90)

2. Verständnis und Verwendung im theologischen Bereich

91

(Aktualität einer zeitgemäßen Poimenik 91/ WILHELM STÄHLIN: Meditative Predigt 92/ Erste Diskussion 93/ WALTER UHSADEL: Evangelische Seelsorge 96/ HANS SCHMIDT: Seelsorge und Lebenshilfe 97/ Zusammenfassung des theologischen Befundes 100/ WERNER JENTSCHs Konkretisierungsversuch: Jugendseelsorge 101)

3. Verständnis und Verwendung im psychologischen Bereich

103

(Hilfsbedürftigkeit im psychischen Bereich 103/ KURT BÖHME: Lebenshilfe und Psychotherapie 104/ ALBERT HUTH: Seelische Lebenshilfen 106/ Probleme der Psychagogik 107/ Psychagogik und Erziehung 108)

C. Versuch einer Operationalisierung des Terminus "Lebenshilfe" für die eigene Untersuchung

1. Zusammenfassung der bisherigen Befunde

109

(Historische Metamorphose des Hilfeaktes 109/ durch Umstrukturierung 109/ und Spezialisierung 110/ Der Mensch

als "Gegenstand" der "Hilfe" 111/ "Lebenshilfe" im engeren und weiteren Sinne 112/ Nah- und Fernziel der helfenden Unterstützung 113/ Lebenshilfe als bipolares Geschehen 114/ Anthropologische Begründungsbasis 116)

2. Der anthropologische "Mehrgehalt" im Begriffsverständnis

117

(HEINRICH DÖPP-VORWALDs "Menschliches In-der-Welt-Sein" als Handeln in Situationen 117/ Der phänomenale Mehrgehalt "menschlichen" In-der-Welt-Seins 118/Das Phänomen der Verantwortung 119)

3. Versuch einer Operationalisierung

121

(Lebenshilfe als Hilfe zur Daseinserfüllung 121/ Hilfen zur Daseinserhaltung und Daseinsbewältigung 121/ Lebenshilfe als Appell und Aufruf zu verantwortlichem Einsatz eigener Möglichkeiten 122/ Lebenshilfe im weiteren Sinne 122/ Aspekte der Begriffsdefinition 123)

H A U P T T E I L II

PROBLEME UND ENTWICKLUNGSPERSPEKTIVEN DER ERWACHSENENBILDUNG IN DEUTSCHLAND UND DER ASPEKT EINER ERWACHSENENBILDUNG ALS LEBENSHILFE

Einleitende Gedanken

126

I. Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland und die sie motivierenden Ausgangspunkte

1. Erste Ansätze einer Erwachsenenbildung in Deutschland

128

(Erwachsenenbildung in vorindustrieller Zeit 128/ Beginn der Industriellen Gesellschaft 129/ Vormärz und Revolutionszeit 129/ Die beiden Wurzeln heutiger Erwachsenenbildung 130)

2. Die geistesgeschichtliche Wurzel: Aufklärung als Emanzipation des Individuums und des Wissens

130

(Aufklärung als geistesgeschichtliche Wurzel 130/ Naturwissenschaften 130/ Menschliche Vernunft 131/ Emanzipationstendenzen 131/ Neues Menschenbild 131/ Glaube an Erziehung und Bildung 132/ Objektivierungstendenzen wissenschaftlicher Erkenntnisse 132/ Verbreitung von Wissen 133/ Auswirkungen 133)

3. Die sozial geschichtliche Wurzel: Industrialisierung als Emanzipation der Erwerbstätigkeit und der Wirtschaft

135

(Technische Revolution 135/ Soziale Begleiterscheinungen 135/ Entstehen einer politisch-revolutionären deutschen

Arbeiterbewegung 137/ Entwicklungstendenzen zur Lösung der sozialen Frage 137/ Auffassung von Erwachsenenbildung 137/ Erwachen der nationalen Frage 138/ Bildungsvereine 139/ Handwerkervereine 139/ Der sozial-karitative Typus der deutschen Arbeiterbewegung 140/ Gesellenvereine 141/ Entwicklung 142)

II. Die sog. "ALTE RICHTUNG"

Einleitende Gedanken

143

(Die sozialhistorische Situation um 1871 143/ Neue Aufgaben für Pädagogik und Erwachsenenbildung 143)

1. HERMANN SCHULZE-DELITZSCH: Wissen ist Macht, so gut wie Bildung

144

(SCHULZE-DELITZSCH als "Schlüsselfigur" 140/ Betonung der sozialen Frage 145/ Liberalistische Haltung 145/ Forderung nach Selbsthilfe 146/ Eintritt in die GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKSBIKDUNG 147/ Würdigung 148)

2. Die GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKSBIKDUNG:

Recht auf Bildung und Verbreitung von Wissen

148

(Gründung der GESELLSCHAFT 149/ Gründe für ihre Breitenwirkung 149/ Situation der Gründerjahre 150/ Das "Recht auf frohe Stunden" 150/ Gründungskreis 151/ Zweck der GESELLSCHAFT 152/ Entwicklung 153/ Praktische Tätigkeit 153)

3. JOHANNES TEWS: Der theoretische Hintergrund

154

(Eintritt in die GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKSBIKDUNG 154/ Theoretische Aufarbeitung 154/ Bildungs- und Erziehungstheorie 155/ Aufgabe der Volksbildung 155/ Bildung als "Geistespflege" 156/ "Vergeistigung" des Menschen 157/ Zielaspekte 158)

4. Kritik und Würdigung der "ALTEN RICHTUNG"

159

(ERDBERGS "Entwicklungs-" Perioden 159/ Sozialpolitische Zielsetzung der Bewegung: Nivellierung der Gegensätze 159/ und Abbau des Bildungsprivilegs 160/ durch Wissensverbreitung 161/ "Bildung" als Machtfaktor 161/ Kritische Gedanken 162/ Pädagogische Zielsetzung: Verbreitung von "Bildung" 163/ Verständnis von "Bildung" 164/ und Bildungstheorie 164/ Kritische Anmerkungen 165/ "Halbbildung" 165/ Psychologischer Hintergrund: Assoziationspsychologie HERBARTs 168/ Daraus resultierende Aufgaben der Erwachsenenbildung 169/ Kritische Einwände 169/ gegen die Konsequenzen der didaktisch-methodischen Planung: Kognitive Lernprozesse 170/ und Bildungsutraquismus 171/ Kritik 174/ Zusammenfassung 175/ und Überleitung 176)

III. Die sog. "NEUE RICHTUNG"

Einleitende Gedanken

177

(Beginn 177/ und Wortführer der "neuen" Bewegung 177)

1. ROBERT VON ERDBERG-KRCZENCIEWSKI: Bildung vom Menschen aus

(Erstes Wirken 178/ und Wandlung 178/ Kritik an der "alten" Richtung 178/ Neues Bildungsverständnis und "individualisierende" Bildungsarbeit 180/ Konsequenzen für die Volksbildung 180)

2. WALTER HOFMANN: Gestaltende Volksbildung

181

(Bildungsbegriff 181/ Konsequenzen für die Volksbildung 183/ Lebensnähe und Lebenskreis 184/ "Intensive" und "extensive" Volksbildungsarbeit 185/ Die gesellschaftliche Funktion der Volksbildung 186/ Parallelen zu ERDBERG und anderen Vertretern der NEUEN RICHTUNG 187)

3. Kritik und Würdigung der "NEUEN RICHTUNG"

188

(Die drei Forderungen der "NEUEN RICHTUNG" 188/ Individualisierende Bildungsarbeit 189/ und ihr bildungstheoretischer Hintergrund 189/ sowie die daraus resultierende Aufgabe der Erwachsenenbildung 190/ Kritische Einwände 191/ Strenge Auswahl der Kulturgüter 193/ KERSCHENSTEINERs "Grundaxiom" 193/ Kritische Einwände 195/ Eine im Dienste der nationalen geistigen Einheit stehenden Bildungsarbeit 198/ - integriert in einer epochaltypischen Kulturkritik 199/ mit destruktiven Einflußtendenzen 200/ Kritische Einwände 201)

IV. Aspekte, Probleme und Entwicklungsperspektiven einer Erwachsenenbildung als Lebenshilfe

Einleitende Gedankengänge

203

(Die "alte" und "neue" Richtung 203/ Fortbestehen beider Richtungen bis 1933 204)

1. ALOIS WURM: Volksbildung von der konkreten Situation aus

204

(WURMs Kritik an den Volksbildungsbestrebungen seiner Zeit 204/ mit deren "unrealistischer Psychologie" 205/ ihrem "unrealistischen Individualismus" 205/ und einer "unrealistischen Gemeinschaftsorientierung" 205/ sowie der "Popularisierung der Wissenschaft" 205/ Die zweifache Aufgabe einer "realistischen" Volksbildung 206/ auf der Basis einer "realistischen" Zielsetzung 206/ "Realistische Teilziele" 207/ und "realistisches" Gesamtziel der Volksbildung 207/ Volksbildung von der konkreten Situation aus 208/ Würdigung 208)

2. EUGEN ROSENSTOCK-HUESSY: Lebensbildung 209
(Das "Dreigestirn" der Bildung 209/ Christliche Bildung 209/ Akademische Bildung 209/ "Lebensbildung" 210/ Erwachsenenbildung und Lebensbildung 210/ "Verantwortung" als zentrale Kategorie der Lebensbildung 211/ Der soziale Aspekt der Lebensbildung 211/ Stellungnahme 212)
3. HANS FREYER: Abkehr vom statisch-harmonischen Bildungsmodell 213
(Kritik am klassischen Bildungsbegriff 213/ und einer idealistischen Weltanschauung 214/ Individualismus und gesellschaftliche Realität 214/ Volksbildungstheorie und klassischer Bildungsbegriff 214/ sowie deren Vorgaben 215/ "Realistische Bildung" 215/ Bildung als "Stehen in der Bewegung der Zeit" 216/ als "verantwortliches Entscheidungsleben des Menschen" 217/ Die Aufgabe der Volksbildung als "Antwort auf die Fragen einer existenziellen menschlichen Situation" 217/ FREYERs Beitrag zur Volksbildungstheorie 217)
4. EMIL BLUM: Existenzielle Bildung 218
(Definition 218/ Kritik an der humanistischen Bildungsidee 219/ Die Bildungsidee der Arbeiterbildung 219/ Arbeiterbildung als "existenzielle" Bildung 219/ "Verantwortung" als Kategorie dieser "existenziellen" Bildung 220/ Stellungnahme 221)
5. WILHELM FLITNER: Erwachsenenbildung als "Lebenshilfe" 221
(Sozialhistorische Situation der zwanziger Jahre 221/ Erwachsenenbildung vor 1914 222/ Versagen von Jugend-, Schul- und Kirchenbildung nach 1918 222/ Aufgaben und Notwendigkeit der Erwachsenenbildung 222/ Die situative Notlage als Ausgangspunkt erwachsenbildnerischer Arbeit 223/ Das praktische Ziel der "Lebenshilfe" 223/ Resonanzmangel 224)
6. Versuche der Konkretisierung I: "Lebenskunde" und "Lebenslehre" 224
(RUDOLF LOCHNER: Lebenskunde als Inhalt der Erwachsenenbildung 224/ WILHELM FLITNER: Lebenslehre als "Lehre vom Schicksal und Aufgabe des Menschen" 225/ ALFONS RINKE: Lebenslehre in der Volkshochschule 226/ Die duale Interpretationsmöglichkeit der Begriffe 226/ Versuche der Kopulation 227/ Von der Lebens-"kunde" zur Lebens-"hilfe" 228/ Kritische Einwände 228)

7. Versuche der Konkretisierung II: Ausbildungshilfen pragmatischer Fertigkeiten und Fähigkeiten	231
(EDUARD WEITSCH: Lebenshilfe als "Menschenbildung" in ihren "nichtberuflichen Segmenten" 231/ OSKAR HAMMELSBECK: Realistisch eingestellte Berufshilfe als Lebenshilfe 232/ THEODOR BÄUERLE: Freiwilliger Arbeitsdienst 232/ Erwachsenenbildung und Sozialreform 233/ Verwendung des Begriffes "Lebenshilfe" 233)	
8. Zeitbedingte "Not-" Hilfe als "Lebenshilfe in einem engeren Sinne in der Erwachsenenbildung nach 1945	234
("Lebenshilfe" als zeitbedingte Hilfe der Erwachsenenbildung zur Überwindung historischer Not-Situationen 234/ im politischen Bereich 234/ bei der Kompensation beruflich-pragmatischer Ausbildungslücken 236/ und des kulturell-musischen Nachholbedarfs 238/ Das Suchen nach neuen Leitbildern 240)	
9. Tendenzen einer Metamorphose nach 1948	240
(Währungsreform: Zusammenbruch und Neubeginn 240/ Impulse der Erwachsenenbildung zwischen 1945 und 1948 240/ Tendenzen einer Metamorphose nach 1948 243/ PAUL RÖHRIG: Operationalisierungsversuch einer "Lebenshilfe" 243/ CARL HAUPTMANN: Didaktisch-methodische Konsequenzen 246/ "Lebenshilfe" als positive real-anthropologische Kategorie 248)	
10. Die multifunktionale Aufgabentheorie der Erwachsenenbildung nach 1948 - Streiflichter	248
(Streiflichter und Beispiele 249/ Multiplizität virtueller Situationen und Aufgaben der Erwachsenenbildung 250)	
V. Zusammenfassung des zweiten Hauptteils	250
("Offenheit" im Planungsraum 250/ Folgen und Chancen 250/ Funktionsmodell der Erwachsenenbildung 252/ Aspekte einer Erwachsenenbildung als Lebenshilfe: Die Fragen nach den Bedingungsfaktoren 252/ den Zielsetzungen 255/ dem didaktisch-methodischen Entscheidungsbereich 258/ Erwachsenenbildung als Lebenshilfe: Eine Hilfe zum verantwortlichen Entscheidungsleben des Menschen 261)	

HAUPTTEIL III

ELTERNBILDUNG - ASPEKTE UND PROBLEME EINER "ERWACHSENENBILDUNG ALS LEBENSHILFE" AM KONKRETEN FALL

Einleitende Gedanken

263

(Probleme der "Anwendung" 263/ "Lebensnot" - "Erziehungsnot" 264/ Schlaglichter zur "Erziehungsnot" 264/ Notwendigkeit der Hilfestellung 266/ Fragestellungen 267/ "Soll-Situation" und "Bildungsprogramm 268/ Weitere Fragestellungen 269/ Überleitung 270)

I. Der Mensch als "soziales Wesen" - Seine Persona- und Soziogenese auf dem Hintergrund familiärer Interaktionsprozesse

1. Der Mensch als "soziales Wesen" im privaten Raum der Familie

271

(Subjektive und objektive Determinanten 271/ menschlichen In-der-Welt-Seins 271/ Der Mensch im "Plural" 272/ Familiäre Gruppenzugehörigkeit 272/ Begriffsdefinitionen 272)

2. Die "Primärgruppe" Familie als "Sozialisationsinstanz"

273

(Individuelle Bedeutungsbreite familiärer Sozialisationsprozesse 273/ Sozialisations-"defizite" 274/ "Primäre" Sozialisationsprozesse in der "Primärgruppe" Familie 274/ "Intimgruppe" Familie 275/ mit emotional gefärbter Bezugsstruktur 275/ und dort stattfindender Persona- und Soziogenese 276)

3. Die anthropologische Begründung der Sozialisationsprozesse durch ADOLF PORTMANN

276

(Zur Begriffsverwendung der Termini "Sozialisation" und "Erziehung" 277/ PORTMANNS These vom "sekundären Nesthocker 278/ Physiologische Frühgeburt 279/ und "extrauterines Frühjahr" 279/ Instinktreaktion 279/ Familie als "Nest" und "Überlebenschance" 280/ als "Gegengewichtsfunktion" und Träger "primärer" Sozialisationsprozesse 280)

4. "Primäre Sozialisation" als Bündel verschiedener Teilprozesse

281

(Sozialisation als emotionale Fundierung 281/ Vermittlung grundlegender Weltaufforderungskategorien 281/ Primäre soziale Fixierung 281/ Enkulturation 282/ Sekundäre soziale Fixierung 283/ Kulturelles und soziales "Über-Ich" 284)

II. Zur Sozialisations- und Erziehungssituation der Gegenwart - Analyse und Auswirkungen

1. Beispiele familialer Bedingungsvariabler des "primären" Sozialisationsprozesses

284

(Entstehen einer "basic-personality-structure" 284/ im Rahmen einer emotionalen Ausrichtung des Kindes 284/ Bedingungsvariable "Soziale Schichtzugehörigkeit" 285/ Ergebnisse der Soziolinguistik 287/ Schichtspezifische Sozialisations- und Erziehungsstile 287/ Soziale Bildungs- und Aufstiegsmotivation 289/ Index "Schichtzugehörigkeit" 289/ Bedingungsvariable "(Familiale) Gruppenstruktur 290/ Familiäre "Negativstrukturen 290/ mit ihren Verabsolutierungen im kriminalätiologischen 292/ und Bereich der FE und FEH 292/ Bedingungsvariable "Dysfunktionale" Familiensituation 293/ Metamorphose älterer Auffassungen 295/ in der Kriminalätiologie, der kriminologischen Prognoseforschung 295/ und der psychosomatischen Medizin 295/ Virtuelle "Dysfunktionalität": praktizierte Sozialisations- und Erziehungsstile 296/ die Harmonie ehelichen Zusammenlebens 298/ sowie das Problem der "Emotionalität" in den Eltern-Kind-Beziehungen 302/ Rollenfunktionen ohne geschlechtsrollentypisches Verhalten 303)

2. Die Sozialisations- und Erziehungssituation innerhalb der Bundesrepublik für die "primären" Sozialisationsprozesse

304

(Notwendigkeit realer soziologischer Fakten 305/ Multidimensionale Schichtskizzierung 305/ Bedingungsvariable "Soziale Schichtzugehörigkeit": Index "Berufsstellung" 306/ "Einkommen" 307/ (Aus-) "Bildungsniveau" 310/ Bedingungsvariable "Familienstruktur": Familiäre "Negativstrukturen" 311/ Bedingungsvariable "Dysfunktionale Familiensituation": Eheschließungen, Ehescheidungen 312/ Mütterliche Berufstätigkeit 313/ Anmerkungen zum Index "Sozialisations- und Erziehungsstile" 315/ Sozialisations- und Erziehungsunsicherheit 318)

III. Elternbildung - Aspekte und Probleme einer "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" am konkreten Fall

Einleitende Gedanken

319

(Verantwortung der Eltern für den frühen Sozialisationsprozeß 319/ auf dem Hintergrund familial-gesellschaftlicher Wandlungsprozesse 319/ Nichtinstitutionalisierte Elternbildung 321/ Vergesellschaftung der Erziehung 321)

A. Historischer Überblick über die Entwicklung der Elternbildung

1. Ansätze einer Elternbildung bis zur Weimarer Zeit 322
(Elternbildung der ALTEN RICHTUNG 322/ JOHANNES TEWS 322/ Tendenzen zur Metamorphose 323)
2. Elternbildung zur Weimarer Zeit 324
(Institutionalisierte Elternbildung 324/ Erziehungsberatung 324/ Elternschulen 325/ Mütterschulen 325/ Elternbildung an Volkshochschulen 326/ Kritische Einwände 327)
3. Theoretische Aufbereitung im Nachkriegsdeutschland 327
(Alte und neue institutionelle Einrichtungen 327/ Funktionale Elternbildung 328/ Theoretische Aufbereitung und andragogische Besinnung: KURT GERHARD FISCHER 329/ DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN 330/ FRANZ PÜGGELER 331/ PICHT-GUTACHTEN 332)

B. Elternbildung als "Lebenshilfe"

1. Die "Hilfe" der Erwachsenenbildung als "Lebenshilfe" für die Erziehungs- und Sozialisationsfunktion der Eltern 335
(Elternbildung als verantwortliche "Hilfe" der Erwachsenenbildung 335/ für ein Handeln aus "Verantwortlichkeit" 335/ in der erzieherischen Situation 336/ Notwendigkeit der inhaltlich-substantiellen wie operativ-methodischen Einbeziehung von Planungsstrategien 337/ Konsequenzen 337/ Selbstverständnis 340)
2. Methodisch-didaktische Probleme einer Elternbildung als "Lebenshilfe" 341
(Informations- und Datenvermittlung 341/ unter semantischem Aspekt 342/ hinsichtlich intendierter Lernprozesse 342/ Informations- und Datenentschlüsselung 342/ Informations- und Datenverarbeitung 343 / Möglichkeit der Aneignung eines informativen Mobilitätsinventars 343/ durch Ausgehen und Herstellen von Sinngestalten 343/ in den "skill-" Bereichen 343/ Interdependenz von Situationsanalyse und Situationsbewältigung 346/ Der Ernstcharakter der "Verantwortung" 347/ Situationssimulation 348/ Realsituation 349/ Das "Wovon" elterlicher Verantwortung 352/ als anthropologische Sinnmitte für erwachsenbildnerisches Handeln als Lebenshilfe 352)

V o r w o r t

Diese Arbeit mit dem Titel "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe - Aspekte, Probleme, Entwicklungslinien" wendet sich einem Teilgebiet der Erziehungswirklichkeit zu, das in unserer Zeit einer pluralistisch-dynamischen Gesellschaftsordnung in verschiedenster Hinsicht und mit zunehmenden Maße an Bedeutung gewinnt: der Erwachsenenbildung - einem pädagogischen Wirkungskreis, für den es weder eine einheitliche wissenschaftliche Theorie gibt, noch der aus sich selbst heraus im Verlaufe seiner historischen Entwicklung ein eigenes und eindeutiges Selbstverständnis geschaffen hätte, ja der bis heute nicht einmal auf ein wissenschaftlich abgesichertes und allgemein verbindliches Begriffsvokabular zurückgreifen kann.

Fordert jedoch unsere Gesellschaft als "progressive Lerngesellschaft" vom einzelnen wie von der Gemeinschaft ein "lebenslanges Lernen" und müssen Schule, Ausbildung und Erwachsenenbildung heute und in Zukunft als gleichwertige Teile eines kooperativen Bildungssystems angesehen werden, so wird sich eben wegen solch brennender aktueller Fragen und Probleme die Erziehungswissenschaft auf dieses Arbeitsgebiet besinnen, zunächst vor allem auch ein entsprechendes Begriffsvokabular erarbeiten und präzise ihre im Bereich der Erwachsenenbildung verwendeten Begriffe definieren müssen, um für realitätsrelevante Projektionen und Innovationen ein gemeinsames Minimum an Übereinstimmung zu schaffen.

Unsere Untersuchung wendet sich somit nach dem Aufweis der Aktualität der Fragestellung (Einleitung, S. 1 ff.) der Aufbereitung der beiden Haupttermini dieser Untersuchung ("Erwachsenenbildung" - Hauptteil I, S. 33 ff. - und "Lebenshilfe" - Hauptteil I, S. 60 ff.) zu; das scheint uns für diese Arbeit speziell auch um so wichtiger zu sein, als sich das Thema gerade aus dem Pluralismus der Auffassungen über das, was "Erwachsenenbildung" eigentlich soll, welches ihre Aufgaben und Zielsetzungen, welches ihre eigenen, nur ihr allein zukommenden genuin "bildenden" Aspekte sind, eliminierend nur einer jener diversen Betrachtungsweisen zuwendet: eben derjenigen, die "Erwachsenenbildung" als "Lebenshilfe" aufgefaßt wissen will.

Deren Spezifikum versuchen wir im weiteren Verlauf durch einen Vergleich der erarbeiteten Befunde für die eigene Untersuchung zu operationalisieren (Hauptteil I, S. 109 ff.); damit wird ein operatives Raster geschaffen, das eine Ordnungs- und Kommunikationsfunktion übernehmen kann und uns nicht von vornherein dem Vorwurf ungeprüfter und unhinterfragter, weil nicht aufgearbeiteter Prämissen aussetzt.

Auf dieser Basis wird es dann möglich, historisch-vertikale Entwicklungslinien der Erwachsenenbildung in Deutschland zu skizzieren (Hauptteil II, S. 126 ff.), zumal die gegenwärtige Situation auf diesem Gebiet sich im Grunde nur aus ihrer historischen Entwicklung heraus verstehen läßt und das eigene erwachsenbildnerische Wollen und sein modifizierter Vollzug erst im historischen Vergleich jenen Zug "subjektiver Willkür" zu vermindern scheint, der jedem pädagogischen System eigen ist. Da es aber andererseits eine zusammenfassende Darstellung der geschichtlichen Entwicklung der deutschen Erwachsenenbildung nicht gibt und lediglich einige wenige Monographien vorliegen, war in diesem Teil der Untersuchung ein umfangreiches, in den verschiedensten Zeitschriften und Büchern verstreutes Material zu sichten, zu prüfen, zu vergleichen und schließlich bei vorsichtiger Beurteilung und Wertung auszuwählen. Bei dieser Sachlage wurde es oft notwendig, die urtextlichen Quellen selbst in Ausschnitten exemplarisch zu zitieren, um Thesen belegen, begründete Kritik verdeutlichen zu können. Eine formale und inhaltliche Ausweitung dieses Teils der Arbeit war die Folge.

Der Darstellung der die Erwachsenenbildung in Deutschland motivierenden Ausgangspunkte (Hauptteil II, S. 126 ff.), der Auseinandersetzung mit der "alten" (Hauptteil II, S. 143 ff.) und "neuen" Richtung (Hauptteil II, S. 177 ff.) folgt - sich davon kontrastierend - eine Aufbereitung verschiedener Ansätze im Raum der Erwachsenenbildung und Andragogik, die wir - zumindest tendentiell - als Ausgangspunkte jener von uns im ersten Teil der Untersuchung skizzierten Auffassung einer "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" ansehen (Hauptteil II, S. 203 ff.).

Wenngleich es - wie sich zeigt - noch keine ausgefeilte Theorie dieser Auffassung gibt (auch diese Arbeit kann die Lücke nicht schließen), sondern bestenfalls von Ansätzen dazu gesprochen werden kann, wird man doch das Spezifikum einer solchen Auffassung in der Tatsache zu suchen haben, daß es sich im mitmenschlichen Bezug einer Erwachsenenbildung als Lebenshilfe immer um ein sittlich relevantes Lebensverhältnis handelt, das die Dimension des Sollens enthält und das nach dieser Untersuchung mit dem Terminus der "Verantwortung" wohl am ehesten gekennzeichnet scheint.

Verantwortliche Besinnung und verantwortliches Handeln und Verhalten scheint in unserer Zeit aber insbesondere im Verhältnis des gereiften zum erst noch heranreifenden Mitmenschen notwendig. Erziehung und Verantwortung scheint in vielfältiger Weise miteinander verflochten, Erziehung selbst mehr als nur ein empirisch beschreibbarer Tatbestand menschlichen In-der-Welt-Seins. Hatten wir noch im zweiten Hauptteil der Untersuchung versucht, die wesentlichen Momente einer "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" theoretisch in den Rahmen eines erwachsenbildnerischen Funktionsmodells zu integrieren (S. 250 ff.), werden im dritten Hauptteil am Beispiel der "Elternbildung" verantwortliches Sein und Handeln im pädagogischen Bereich praxisnah behandelt, die Frage nach der "Anwendung" der zunächst nur theoretisch erörterten Problematik gestellt (Hauptteil III, S. 263 ff.).

Da die konkrete Situationsanalyse der jeweiligen "Ist-Lage" die Voraussetzung eines begründeten erwachsenbildnerischen "Bildungsprogramms" bildet, beginnen wir diesen Teil der Untersuchung mit der Darstellung der Persona- und Soziogenese des Menschen auf dem Hintergrund familialer Interaktionsprozesse (Hauptteil III, S. 271 ff.) und stellen diesen Ausführungen empirisches Material zur Sozialisations- und Erziehungssituation der Gegenwart gegenüber (Hauptteil III, S. 284 ff.). Der Vergleich der Befunde erhärtet die Tatsache, daß in der offenen pluralistischen und durch sekundäre Systeme bestimmten Leistungsgesellschaft mit der gesellschaftlichen Strukturwandlung und der damit verbundenen familialen Integrations-, Organisations- und Funktionswandlung Sozialisation und Erziehung der Kinder von einer Unsicherheit größten Ausmaßes auf seiten der Eltern begleitet werden, die im schlimmsten Falle

zu Sozialisations- und Erziehungsdefiziten führt.

Diesem Faktum hat sich die Erwachsenenbildung zu stellen und ihre "Lebenshilfe" konkret inhaltlich als "Hilfe" für die elterliche Sozialisations- und Erziehungsfunktion zu verstehen (Hauptteil III, S. 319 ff.). In Absetzung gegenüber älteren Bestrebungen (Hauptteil III, S. 322 ff.) wird sie aber auch den operativen Bereich ihrer Entscheidungsfelder neu durchdenken, methodische Schritte nicht mehr allein auf Informationsvermittlung (und oft noch unhinterfragt) beschränken können. Wir versuchen in diesem Zusammenhang, ein eigenes "Modell" in Ansätzen anzudeuten und zu entwerfen (Hauptteil III, S. 341 ff.), ein Modell, das unserer Auffassung nach mit erwachsenbildnerischer Hilfe die Eltern befähigt, das ihnen gesetzmäßig zugesicherte Recht auf Sozialisation und Erziehung ihrer Kinder verantwortungsvoll und verantwortungsbewußt zu wahren.

Dieter Kayser
Münster 1973

Einleitung

I. Die wachsende Bedeutung von Schule und Ausbildung und die Einbeziehung der Erwachsenenbildung in die Überlegungen für ein zukünftiges Bildungssystem

1. Fragen der Erziehung und Bildung, des Bildungs- und Erziehungswesens, der Bildungsplanung und der Bildungspolitik erfreuen sich gegenwärtig einer allgemeinen Aufmerksamkeit. Sie nehmen - von einer breiten Welle des Interesses getragen - in den letzten Jahren in der öffentlichen Diskussion einen immer größeren Raum ein.

Das Schicksal des einzelnen wie der Gesellschaft ist heute und in Zukunft - so scheint es - in weitgehendem Maße vom Bildungsgrad und Bildungsstand des einzelnen wie der Völker abhängig (FRIEDRICH EDDING 1963; CARL-HEINZ EVERS 1966; JOHANNES FRANZ / HEINRICH MEYA o. J.; RÜDIGER PROSKE 1968; HILDEGARD HAMM-BRÜCHER 1970) (1). Im "Bericht über den Stand der Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildungsplanung" des DEUTSCHEN BUNDESTAGES vom 13. 10. 1967 heißt es dazu:

"Gewicht und Bedeutung des Bildungswesens haben einen Grad erlangt, der es uneingeschränkt zur Pflicht macht, ihm hervorragende Aufmerksamkeit zu widmen. Sicher hatten Bildung und Ausbildung in allen Phasen der übersehbaren Geschichte ihren Wert, sowohl für den einzelnen wie auch im Wettbewerb unter den Staaten. Der schnelle Wandel in allen Lebensbereichen und die Orientierung an einer neuen, in erster Linie durch Leistung bestimmten Rangordnung haben jedoch dazu geführt, daß für das Individuum wie für die Gesamtheit ein möglichst hoher Bildungsstand heute zu den Existenzgrundlagen gehört." (2)

Dabei sieht der französische Politiker JEAN-JACQUES SERVAN-SCHREIBER in seinem Buch "Die amerikanische Herausforderung" (1968) vor allem in der Nutzung der intellektuellen Kräfte die einzige Chance Europas, diese "amerikanische Herausforderung" zu meistern und schreibt:

"Ausbildung, Weiterentwicklung, Nutzung der Intelligenz - das sind die einzigen Mittel. Es gibt keine anderen." (3)

Sein gesellschaftspolitisches Modell einer "befreiten Gesellschaft" (1970) auf der Grundlage einer sozialen Egalität (4) versucht SERVAN-SCHREIBER im wesentlichen durch eine revolutionäre Umgestaltung des bestehenden Erziehungssystems zu erreichen:

"Was wir vorhaben, setzt voraus, daß die bestehenden Erziehungssysteme grundsätzlich in Frage gestellt werden." (5)

Kann man in diesem Zusammenhang ganz allgemein der "Futurologie" Glauben schenken (6), wird die "Nachindustrielle Gesellschaft" (DANIEL BELL 1966; HERMAN KAHN 1971; RÜDIGER PROSKE / JÖRN KLAMROTH / HEINER THOEMEN 1971) als "Gesellschaft im Überfluß" (JOHN KENNETH GALBRAITH 1970) eine "Lerngesellschaft" (DANIEL BELL 1971) sein müssen, werden Investitionen "an personellem, das heißt an geistigem Kapital" (JOHN KENNETH GALBRAITH) zwingende Notwendigkeit für individuellen Lebenserfolg in der Technologiestruktur wie für die Stabilität des Systems werden (JOHN KENNETH GALBRAITH 1970/b (7)).

Von Kirchen, Organisationen, Parteien und Verbänden wird der Anspruch der Zukunft, der "Aufbruch ins Jahr 2000" (HILDEGARD HAMM-BRÜCHER 1970) bereits heute gesehen (8) und als "Programm 2000" (KARL STEINBUCH 1971) (9) die Gleichheit der Bildungschancen für alle Bevölkerungsschichten, eine Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus, die Mobilisierung von Begabungsreserven und die Förderung eines qualifizierten Nachwuchses an Arbeitskräften gefordert; damit wird die DAHRENDORFsche These einer als "Bürgerrecht" proklamierten Bildung (1966), wie sie beispielsweise für das Bundesland BADEN-WÜRTTEMBERG im Artikel 11 der Landesverfassung zugleich auch politisch verankert ist, ebenso akzentuiert, wie die Bedeutung eines elastischen und gut funktionierenden Bildungssystems für die politische und wirtschaftliche Zukunft der Länder und Staaten hervor gehoben wird (SEYMOUR MARTIN LIPSET 1962; LYNDON B. JOHNSON 1965; HANS PAUL BAHRDT 1966; RALD DAHRENDORF 1966; JEAN-JACQUES SERVAN-SCHREIBER 1968; 1970; WALTER MERTINEIT 1970) (10).

Damit im Zusammenhang wird oft mahrend und voller Sorge für die Zukunft das Bild einer "deutschen Bildungskatastrophe" entworfen (FRIEDRICH EDDING 1965; GEORG PICHT 1965; RALF DAHRENDORF 1966; HILDEGARD HAMM-BRÜCHER 1970) (11), als eines "der ernstesten und tiefgreifendsten innenpolitischen Probleme der Bundesrepublik" (FRITZ J. RADDAIZ 1970) (12), das futurologisch den globalen "Aufbruch ins Jahr 2000 - ohne uns" zeichnet (HILDEGARD HAMM-BRÜCHER) (13), sollte die westdeutsche Bildungsmisere nicht behoben und ein aufgeschlossenes und fortschrittlich-mobiles Bildungssystem geschaffen werden.

Den meist vereinzelt vorgetragenen Plädoyers für eine aktive, oft "pragmatisch" genannte Bildungspolitik und Bildungsplanung treten in diesem Zusammenhang von Seiten der politischen Parteien sowie der Bundes- und Landesregierungen Tendenzen zur Seite, dem "technological gap" durch die Vermeidung eines drohenden "educational gap" gegenzusteuern. So messen Bundes- und Landesregierungen in steigendem Maße der Bildungspolitik innerhalb ihrer Regierungsmaßnahmen Priorität bei: In seiner Regierungserklärung vor dem Landtag NORDRHEIN-WESTFALEN sagte der Ministerpräsident HEINZ KUHN am 28.7.1970 u.a. :

"Bildung und Ausbildung haben in unserer Zeit eine entscheidende gesellschaftspolitische Bedeutung. Die Landesregierung und die sie tragenden Koalitionsparteien messen daher der Bildungspolitik in ihren Regierungsmaßnahmen Priorität bei. Die Landesregierung wird die begonnene Schulreform zielstrebig fortsetzen." (14)

Und in dem gleichzeitig mit dem Haushaltsplan 1971 vorgelegten mittelfristigen Finanzplan von 1970 - 1974 sagte die Bundesregierung eine Steigerung der Ausgaben von 3,2 Millionen DM im Jahre 1970 auf 10,3 Millionen DM im Jahre 1974 für Bildung und Ausbildung, Wissenschaft und Forschung voraus (15).

2. Dieser allgemeinen - keineswegs nur auf nationale Basis beschränkten, sondern "weltweit" mit der Forderung nach internationaler Lösungsstrategie dringenden (PHILIPP H. COOMBS 1969; WILHELM KRICK 1971 (16) - Diskussion um Fragen der vorschulischen Erziehung, des allgemeinen und berufsbildenden Schulsystems und deren methodische und didaktische Zielsetzungen, um Fragen der Berufsausbildung und des zweiten Bildungsweges sowie andere, pädagogisch relevante Detailfragen reiht sich eine lebhafte Auseinandersetzung um Probleme, Aufgaben und Bedeutung der Erwachsenenbildung als Element künftiger Bildungsmodelle in der nachindustriellen Gesellschaft ein.

Bei seiner "Suche nach der Welt von morgen" (1968) nennt beispielsweise RÜDIGER PROSKE fünf charakteristische Merkmale, die seiner Meinung nach für aufgeschlossene und fortschrittliche Industriege-sellschaften kennzeichnend seien (17):

1. Eine stark entwickelte Vorschulerziehung,
2. Die maximale Ausschöpfung aller Begabungsreserven,
3. Die Einbeziehung technologischer Möglichkeiten in die methodischen Entscheidungsfelder des schulischen Unterrichts.

4. Die wissenschaftliche Etablierung einer pragmatischen Bildungsforschung.
5. "Eine heute noch unvorstellbare Intensivierung der Erwachsenenbildung" (18).

Die hier von dem Mitbegründer der "Gesellschaft für Zukunftsfragen e.V." (1967) und auch von anderen Forschern, beispielsweise dem oben schon zitierten Franzosen JEAN JACQUES SERVAN-SCHREIBER (1970) (19), geforderte mögliche und notwendige Intensivierung der Bemühungen um die Erwachsenenbildung zeichnet sich bereits jetzt in ihrer Notwendigkeit besonders deutlich beispielsweise im Bereich der Berufs- und Arbeitswelt moderner Industriegesellschaften ab.

So scheint die moderne Industriegesellschaft von morgen, deren Signum nicht Sicherheit und Stagnation, sondern Mobilität und Dynamik sein werden, in erster Linie neben einer guten Schul- und Berufsausbildung den Willen und die reale Möglichkeit des Arbeitnehmers vorauszusetzen, sich stetig fort- und weiterzubilden. Will sich der Mensch der Zukunft in der Welt von morgen auf dem beruflichen Sektor seiner Existenz mit dessen stets fortschreitender Automation, Rationalisierung und technologischem Fortschritt behaupten, und sollen wirtschaftliche Elastizität und Konkurrenzfähigkeit sich dynamisch weiterentwickeln, wird die permanente Weiterbildung der Arbeitnehmer zu einer individuellen wie nationalen Existenzbedingung werden. So wird vom Arbeitnehmer in der Berufswelt von morgen eine Elastizität verlangt, die er sich nur durch einen intensiven und permanenten Lern- und Bildungsprozeß erhalten kann.

In diesem Bereich (wie auch in anderen) erscheint deshalb schon heute jenes popular-philosophische Lebens-Credo antiquiert, nach dem das Leben unabdingbar in eine Phase des Lernens und eine des Arbeitens eingeteilt sei (RÜDIGER PROSKE 1968; GEORG PICT 1968; WALTER R. FUCHS 1969; JEAN-JACQUES SERVAN-SCHREIBER 1970) (20):

"Die Bildung soll es den Menschen, allen Menschen, ermöglichen, die Wandlung zu meistern. Da diese Wandlung immer weiter fortschreitet, muß man also aufhören, sie einem bestimmten Lebensalter vorzubehalten; sie muß den Menschen während seines ganzen Lebens begleiten, um ihm ständig neue Wege und andere Möglichkeiten zu eröffnen." (JEAN-JACQUES SERVAN-SCHREIBER 1970) (21)

PAUL MIKAT, langjähriger Kultusminister des Bundeslandes NORDRHEIN-WESTFALEN, schreibt, von ähnlichen Überlegungen ausgehend, dazu (22):

"Die Entwicklung, die wir gegenwärtig in vielen Lebensbereichen feststellen, zwingt zu der Einsicht, daß auch die beste Schulausbildung heute ergänzungsbedürftig bleibt und der herangereifte Mensch immer wieder erneut um die Formung und Ergänzung seines Bildungsstandes ringen muß. Die Erwachsenenbildung erhält deshalb in unseren Tagen steigende Bedeutung."

Und der Kultusminister des Bundeslandes BADEN-WÜRTTEMBERG, WILHELM HAHN, resümiert (1968) (23):

"Wirtschaftliches Wachstum, soziale Sicherheit, politische Stabilität und gesellschaftlicher Fortschritt hängen von der ständigen Weiterbildung aller Staatsbürger ab. Erwachsenenbildung ist deshalb kein Luxus, sondern eine nationale Existenzbedingung."

Was sich punktuell an konkreten Fällen in der Arbeits- und Berufswelt innerhalb unserer technisch-wissenschaftlichen Zivilisation bereits heute abzuzeichnen beginnt, läßt sich verallgemeinernd auf die wachsende Bedeutung der Erwachsenenbildung schlechthin beziehen: einerseits zwingt die permanente Veränderung der Arbeits-, Berufs- und Betriebsstruktur zur horizontalen wie vertikalen Mobilitätsbereitschaft des Arbeitnehmers und damit zur potentiellen Möglichkeit und Realisierbarkeit von Umschulung sowie permanenter Fort- und Weiterbildung (24); andererseits erfordert aber die ständige Bedrohung der humanen Existenz des berufstätigen Menschen durch übergreifende Mechanismen der Gesellschaft (und hier insbesondere des Produktionsprozesses) eine intensive individuelle Anleitung, Anregung und Belehrung zur Lebensführung im persönlichen wie sozialen Bereich (25), da die alten, durch Sitten und Tradition gebundenen sozialen Anpassungs- und individualen Behauptungssysteme versagen und an deren Stelle neu entworfene, "un"-gebundene Muster und Techniken treten, die fast "ausschließlich auf einen Zweck hin entworfen sind: der Massenhaftigkeit der modernen Zivilisation und oft speziell dem Bedürfnis der Wirtschaft Rechnung zu tragen" (RUDIGER PROSKE 1968) (26).

Vereinfachend gilt in diesem Zusammenhang, was SERVAN-SCHREIBER als Leitendenz für eine Erziehung zur "befreiten Gesellschaft" herausstellt (1970):

"Die Ausbildung wird sich auf die Entfaltung der gesamten Persönlichkeit richten und nicht nur auf die Fähigkeiten, die für den Kampf um die Arbeit nützlich sind. Ihr Ziel wird nicht in erster Linie sein, den Menschen dem Bedarf anzupassen, der von der Wirtschaft diktiert wird, sondern vor allem sein Verständnis der Zusammenhänge zu vertiefen, das der Schlüssel zur persönlichen Autonomie ist, und ihm damit auch zu helfen, an der Schaffung von Wohlstand teilzuhaben." (27)

Innerhalb dieser dualen Blickrichtung offeriert sich dann Erwachsenenbildung auf der einen Seite als notwendiger Teil der Infrastruktur der industriellen wie nachindustriellen Gesellschaft, auf der anderen Seite als Möglichkeitspotential zur Umgestaltung und Humanisierung der persönlichen Lebensgestaltung und der sozialen Beziehungen innerhalb jener "befreiten" Gesellschaft (28). Als institutionalisiertes Element eines künftigen Bildungssystems würde die Erwachsenenbildung dann, formal gesehen, dualiter zum einen die sozio-kulturelle Aufgabe einer permanenten "Regeneration" und Progression einer dynamisch-mobilen Gesellschaft und zum anderen die anthropogene Aufgabe einer Hilfestellung zur Personalentfaltung des einzelnen innerhalb des Sozialgefüges sowie den "Aufbau" eines verantwortlich-sozial-mitmenschlichen Handelns und Verhaltens übernehmen müssen (29).

3. Beide Aspekte - in diesen Tagen vor allem von der "Futurologie" akzentuiert und pointiert vorgetragen - werden insbesondere mit der These vom "long-life-learning", vom lebenslangen Lernen, angesprochen.

Sein "Buch vom neuen Lernen" beschließt beispielsweise WALTER K. FUCHS 1969 mit dem Satz:

"Wer heute, ganz gleich in welchem Alter, irgendeine Schule verläßt, der kann es sich nicht mehr leisten, sein Lernen als "abgeschlossen" zu betrachten. Mehr denn je gilt heute der bereits erwähnte Satz ROBERT SCHUMANNs aus dem Jahre 1854: "Es ist des Lernens kein Ende" ..." (30).

Weil immer mehr Menschen in immer kürzerer Zeit immer mehr lernen, gut behalten und sicher anwenden müßten - so der promovierte Naturwissenschaftler FUCHS - , müsse der Mensch von morgen eine gleichbleibend starke Lernbereitschaft zeigen, denn:

" "Permanentes" Lernen ist gewiß die beste Waffe des Menschen gegen die "permanente" Veränderung seiner Welt." (31)

Da auf der einen Seite die Expansion und Explosion moderner wissenschaftlicher Erkenntnisse aller Disziplinen eine immer größer werdende Diskrepanz zwischen der notwendigen Summe von Kenntnissen und der dafür in Kindheit und Jugend zur Verfügung stehenden Zeit verdeutlichen und andererseits durch den permanenten Fortschritt der Wissenschaften einmal erworbene Kenntnisse oft in kürzester Zeit überholt werden, wird die permanente Weiterbildung zur zwingenden Notwendigkeit. Mit anderen Worten: Wenn die These stimmt, daß die allgemeinsten und hervorstechendsten Kriterien unserer wie der zukünftigen Gesellschaft Mobilität, Dynamik und beschleunigte Veränderung sind (HANS TIETGENS 1970) (32), muß die Gesellschaft von morgen eine "progressive Lerngesellschaft" sein, "die - nicht nur in einigen Teilen, sondern als Ganzes - in einem fortwährenden Prozeß geistiger und materieller Neuorientierung begriffen ist" (KARL BEDNARIK 1966) (33).

Ein solchermaßen verstandener Innovationsprozeß hat aber den anthropologischen Consensus zur Voraussetzung, "daß Begabung nicht als etwas Vorgegebenes, sondern als etwas Ansprechbares und Entwickelbares zu verstehen ist, daß sich das Begabungspotential je nach den Anreizen und Aufforderungen der Umwelt entfalten kann" (HANS TIETGENS 1970) (34). Denn wenn die gesellschaftlichen Bedingungen vom Menschen ein "long-life-learning" fordern und damit Innovationsprozesse im gesamten Bildungsbereich notwendig werden, damit der einzelne sein Leben auch unter jeweils neuen Bedingungen meistern kann, muß das menschliche Verhaltenspotential als Bedingungsfaktor erwachsenbildnerischer Bemühungen auch bis in die Zeit des Alters hinein beeinflusbar und veränderbar sein.

Heute korrespondiert deshalb mit der These vom notwendigen lebenslangen Lernprozeß und der Forderung nach einer "education permanente" die wissenschaftliche Erkenntnis von der hocheffektiven und virulenten Bildsamkeit des Menschen bis ins hohe Alter - eine Tatsache, die noch bis zu Beginn unseres Jahrhunderts namhafte Pädagogen, unter ihnen WILLIAM JAMLS, G ORG KERSCHENSTEINER und HERMANN NOHL (35), mehr oder weniger scharf bestritten hatten, die aber andererseits, wie erwähnt, in ihrer überprüften Verifikation Bedingungsfaktor nicht nur der erwachsenbildnerischen Planung und Bemühung, sondern auch einer sich allmählich etablierenden Gerontologie darstellt (36).

Die Unhaltbarkeit jener ersten, mehr spekulativen Vermutungen ("daß die Bildsamkeit des Menschen vorwiegend auf seine Jugendzeit begrenzt sei" (37)) war vor allem durch die Forschungen EDWARD THORNDIKEs (1928) evident geworden (38), dessen Forschungsergebnisse im Rahmen anderer Untersuchungen in der Folgezeit voll bestätigt werden sollten.

Der Entfaltungsspielraum der Lernpotenz - so weiß man heute -, die Bildsamkeit im Sinne einer Ansprechbarkeit von Dispositionen, wird zwar kapazitätsmäßig vorgeprägt (HANS TIETGENS 1967), bleibt aber bis ins hohe Alter erhalten (MARTHA MOERS 1953; EDUARD SPRANGER 1953; GÜNTER SCHULZ 1962; FRANZ PÖGgeler 1964) (39).

Individuelle Differenzen der Lernkapazität sowie deren Altersabhängigkeit weisen zwar auf individuelle Unterschiede des individuellen Binnenvorgangs "Lernen" hin (KLAUS FOPPA) (1966), negieren aber nicht die prinzipielle Lernfähigkeit des Erwachsenen schlechthin (40). Nicht die Lernfähigkeit ist es, die eigentlich nachläßt, vielmehr erfolgt eine Strukturveränderung des Gedächtnisses (RICHARD OLECHOWSKI 1969) (41) und damit verbunden eine Kommutation der Lernmotivation und der Art und Weise des Lernens selbst (42): eine Tatsache, die curricula sub specie Erwachsenenbildung in höchstem Maße postuliert.

Damit findet heute auch psychologisch seine Bestätigung, was soziologisch unter dem Aspekt des Rollenlernens schon seit längerer Zeit bekannt war, daß nämlich der Prozeß des Hineinwachsens "in ein System von Selbstverständlichkeiten und ein Übersteigen dieser Rollen, um zu den Sachverhalten zu kommen und um seine Identität zu finden" (HANS TIETGENS 1970) (43) so lange dauern muß, "wie Rollen gelernt werden müssen, also das ganze Leben hindurch" (GEORG M. RÜCKRIEM 1971) (44).

In diesem Zusammenhang forderte deshalb L. BRYSON schon 1936:

"Learning becomes a necessary element in the life process continuing as long as life itself continues" (45),

heute bekannt unter dem Schlagwort des "long-life-learning", das neben dem soziologischen Tatbestand des bestehenden gesellschaftlichen Zwanges, dauernd dazu- und weiterlernen zu müssen, auch jene menschlich maximale Lernfähigkeit als stets neu zu aktualisierende Potenz für die Lebensbewältigung und Formung der eigenen Persönlichkeit bis in das hohe Alter hinein meint.

4. Mit diesen Überlegungen wird zugleich auf ein Weiteres verwiesen:

Während in der industriellen Gesellschaft, gleich ob sozialistisch oder kapitalistisch, vorwiegend im Produktionsbereich geplant und die Frage nach dem Menschen im Grunde nur vom Bereich der Produktion und des Konsums her gestellt wird, werden Wissen und Information zur Quelle der Innovationen für eine Zukunft, in der zugleich mit der Frage nach der sozialen Egalität auch die Fragen nach dem Sinn der Gesellschaft und dem Menschen selbst neu gestellt werden müssen (ZBIGNIEW BRZEŹINSKI 1970; JOHN KENNETH GALBRAITH 1970 a/b; JEAN-JACQUES SERVAN-SCHREIBER 1970; HERMAN KAHN 1971; DANIEL BELL 1971) (46):

"Eines der wichtigsten Probleme, mit dem wir es in der neuen, technotronischen Gesellschaft zu tun haben, ist zu bestimmen, was der Sinn der gesellschaftlichen Existenz eigentlich ist. Ich gehe davon aus, daß Technologie und Elektronik dem Menschen einen außerordentlichen Zuwachs an intellektuellen Möglichkeiten gebracht haben. Und deshalb eröffnet sich für uns heute, vielleicht zum erstenmal in der menschlichen Geschichte, die Möglichkeit - und zugleich stellt sich uns die Aufgabe, uns mit zwei Fragen zu beschäftigen, den Fragen "Was ist der Mensch?" und "Was ist der Sinn der Gesellschaft?" ". (47)

Bereits heute entsteht in unserer Gesellschaft eine Subkultur, die mit Zwang und Rauschgift dieser industriellen Gesellschaft zu entfliehen versucht und mit jugendlichem Protest das System, in dem wir leben, an die Grenzen seiner Widersprüche stoßen läßt. In dieser "klassischen" Industriegesellschaft scheinen sich schon jetzt die Kräfte zu polarisieren, und in jener Polarisierung rückt die anthropologische Fragestellung neu und mit größerer Dringlichkeit in den Vordergrund innovierender Zielprojektionen. Auch das Problem der "Umweltverschmutzung" macht in diesem Zusammenhang deutlich, daß in der nachindustriellen Gesellschaft die grundsätzlichen Fragen nicht mehr lauten können, wie möglichst billig möglichst viel produziert und konsumiert werden kann, sondern - wie es JOHN KENNETH GALBRAITH (1971) formuliert:-

"Unter welchen Bedingungen wir in Zukunft eigentlich produzieren wollen. ... In Zukunft werden wir sagen müssen: Gewiß, Sie können produzieren, aber nicht, wenn Sie das Wasser verschmutzen; Sie können Elektrizität über das Land schicken, aber nicht in Hochspannungsleitungen; Sie können Autos herstellen, aber nur, wenn sie nicht die Luft vergiften." (48)

Während sich in der "klassischen" industriellen Leistungsgesellschaft die Wertmaßstäbe ganz allgemein am Bereich von Wirtschaft und Großbetrieb orientieren, scheinen zukünftig innerhalb einer "Umwertung aller Werte" (FRIEDRICH NIETZSCHE) die Wertmaßstäbe ethisch-geistiger Art zu sein - mit anders formulierten Koordinaten menschlichen Handelns und Verhaltens, anders formulierten Mustern des Prestiges, anders formulierten Anreizen zu Produktion und Konsum. Die neuen, fast unbegrenzt erscheinenden Möglichkeiten der Medizin, aber auch der Biologie, der Psychologie, der Soziologie und der Technik, in das menschliche Leben einzugreifen, es durch spektakuläre Transplantationen und andere Eingriffe zu verändern, schließlich sogar es zu manipulieren, scheinen ein größeres Maß an ethischem Bewußtsein zu fordern als je zuvor (HASAN OZBEKHAN 1967; RÜDIGER PROSKE 1968; DANIEL BELL 1971; ZBIGNIEW BEZEZINSKI 1971) (49):

"Wir stehen in der Gefahr von Mißbrauch und Manipulation, und zwar nicht nur durch Elektronik, sondern auch mit Hilfe der Biochemie. Ich meine, daß wir schon in naher Zukunft ernsthafte Anstrengungen machen müssen, durch Gesetze die Widerstandsschwelle gegen die gesellschaftliche Manipulation, wie sie mit Hilfe elektronischer und biochemischer Methoden zukünftig möglich sein wird, klar zu definieren."
(ZBIGNIEW BRZEZINSKI 1971) (50)

Wovon VANCE PACKARD in seinen beiden Büchern "Die geheimen Verführer" (1965) und "Die wehrlose Gesellschaft" (1967) warnte und was ALDOUS HUXLEY in seiner satirischen Anti-Utopie "Brave New World" (1932) als Antwort auf H. G. WELLS' Fortschrittsoptimismus und die Zukunftsvisionen in DOSTOJEWSKIJs "Legende vom Großinquisitor" und ZAMJATINS "Wir" entwarf (51), scheint der Möglichkeit nach realisierbar: die erbbiologisch und psychologisch ab ovo konditionierte und total manipulierte Wohlstandsgesellschaft innerhalb einer enthumanisierten Menschheit.

Aber in einer Zeit, in der der Mensch einen großen Teil seines Lebens mit Maschinen zusammenleben muß, die unter Umständen klüger sind als er selbst, in der sein Leben im Felde von Polaritäten zwischen "Anpassung und Widerstand" verläuft (DEUTSCHER AUSSCHUSS 1966; HELMUT SCHELSKY 1961), zwischen "Systemzwang und Selbstbestimmung" (HARTMUT VON HENTIG 1968) (52), und der Anpassung ein Funktionswert zukommt, der nicht gering veranschlagt werden kann, muß die Aufgabe eigener Positionen in dem Augenblick "zu Lasten der Person" gehen (HEINRICH WEINSTOCK 1963) (53), da der Anpassung "ein autonomer Wert zugeordnet

und die Aufrechterhaltung der Funktionsfähigkeit für wichtiger gehalten wird als das Ziel, um dessentwillen sie geschaffen wurde" (RÜDIGER PROSKE 1968) (54).

Nach Ansicht des amerikanischen Futurologen HERMAN KAHN werden deshalb die persönlichen und vor allem die sozialen Tugenden innerhalb der postindustriellen Gesellschaft an Bedeutung gewinnen (1971) (55) und damit die Strebungen des "Zu-sich-selbst-seins" und des "Mit-seins von einem und einem (oder den) anderen" sowie des "Mit-einander-seins von mir und dir" als "Wirheit" in den Formen des Zueinanders bzw. freundschaftlichen Miteinanderseins und des Füreinanders bzw. liebenden Miteinanderseins (LUDWIG BINSWANGER 1953) eine Aufwertung erhalten (56).

Indem aber in einer solchen aktivierenden und aktivierten Konfrontation mit der sozialen Wirklichkeit das persönliche Engagement des einzelnen gefordert wird, werden "Tugenden" im ursprünglich-etymologischen Sinne des Wortes, vor allem im Rahmen ihrer sozial-ethischen Potenzen, wieder verlangt werden: Offenheit und Wahrheitsliebe, Mitgefühl und Rücksichtnahme, Liebe und Treue, Hilfsbereitschaft, Gerechtigkeit und Ehrfurcht, kurz: ein verantwortliches und verantwortbares "Entscheidungsleben" des Menschen aus der "konstitutiven Mitte" seiner, der menschlichen Existenz heraus: der "Verantwortung" (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964; ERNST BORNEMANN 1963; LEOPOLD PROHASKA 1963) (57).

Im Rahmen dieser Überlegungen wird deutlich, daß die Innovationsprojektionen für erwachsenbildnerisches Planen und Bemühen nicht nur den anthropologischen Bedingungsrahmen in ihre Überlegungen einzubeziehen haben, sondern auch hinsichtlich des Strukturmomentes "Intentionalität" die "Entbindung des Menschen zum Eigentlich-Menschlichen" (RICHARD SCHWARZ) prinzipiell in die Planung rezipiert werden muß. Was ERNST BORNEMANN für die Übergangssituation zur industriellen Leistungsgesellschaft feststellt, gilt in gleicher Weise für unsere derzeitige Situation des Übergangs zur nachindustriellen Gesellschaft:

"...Wandlungen bedeuten ... Ausbruch aus festen und bewährten Lebensordnungen, die ... die Möglichkeiten zur Selbstregulation des sozialen Lebens durch die nahen mitmenschlichen Bindungen in sich trugen. Die neue Lebensordnung verlangt von den Menschen ein höheres Maß bewußter ethischer Haltung; ohne sie würde unser gesellschaftliches Gefüge nicht gesund bleiben. ...

Die Entwicklung zur industriellen Gesellschaft bedeutet einen Schritt zu einer höheren Stufe der Freiheit des Menschen. Freiheit bedingt zugleich höhere Verantwortung. Verantwortung trägt der Mensch heute mehr denn je für den Ablauf seines gesamten Lebens in allen seinen Lebensphasen; für seine Gesundheit, die in Anbetracht der verlängerten Lebensdauer ein viel kostbareres Gut geworden ist, und für die Gesundheit seiner Nachkommen angesichts des Wissens um die Vererbung und die keim-schädigenden Einflüsse, denen der Mensch ausgesetzt ist. Verantwortung trägt er für das Zusammenleben und die Gesellschaft: für seine Ehe und Familie, für die mitmenschlichen Beziehungen im Betriebs- und Wirtschaftsleben, für Recht und Ordnung in Staat und Öffentlichkeit." (1963) (58)

Eine sich ständig ändernde, dynamische Gesellschaft bedarf zum Funktionieren ständig neuer Anpassungssysteme, bedarf eines mobilen, unmanipulierten, nicht auf Verhaltensmuster konditionierten, aber ethisch verantwortlich handelnden Menschen. Erwachsenenbildung trifft sich in diesem Bereich dann mit den Aufgaben der Sozialerziehung, wie sie ERNST BORNE-MANN verstanden wissen will (1963):

"...nämlich Hilfe bei der Personentfaltung, Hinführung zu verantwortlich-mitmenschlicher Haltung und Sorge für das menschlich geordnete Fortleben der Gesellschaft." (59)

5. Die Erfüllung dieser bislang nur recht global und schemenhaft skizzierten Aufgaben - in Anlehnung an ERNST LICHTENSTEIN (1967) könnte man von einer doppelten Funktion der institutionalisierten Erwachsenenbildung sprechen, von einer "realistischen" und humanistischen" Funktion:

"Ihr Bildungsauftrag umschließt Anpassung und Gegenwirkung: Anpassung, insofern sie den ... Menschen in seiner Verhaltensordnung und Verhaltenssicherheit den Anforderungen des modernen Lebens anpassen und für seine Funktion in der gesellschaftlichen Arbeitsorganisation geschickt machen muß; Gegenwirkung, insofern sie ihm das innere Rüstzeug, die sittlich-geistige Haltungssicherheit und die ganz-menschliche Entfaltungsmöglichkeit geben muß, damit er sich in seinem Selbst in seiner vollen Menschlichkeit gegenüber den Zwängen und Spaltungen der funktionalisierten Gesellschaft behaupten kann." (59a) -

die Erfüllung solcher Aufgaben bedeutet aber die Entwicklung eines hochmodernen Systems permanenter Weiterbildung, erfordert die Ergänzung der Institutionen des ersten und zweiten Bildungsweges durch ein zu-

sätzliches Bildungssystem, verlangt die Schaffung neuer Möglichkeiten zum "long-life-learning" und die volle Integrierung der Erwachsenenbildung in das Gesamtsystem eines zukünftigen Bildungswesens, das ohne die Berücksichtigung der Erwachsenenbildung antiquiert bleiben muß, wie der Kultusminister von BADEN-WÜRTTEMBERG, WILHELM HAHN, 1968 schreibt:

"Eine Konzeption, die nicht retrospektiv, sondern für die Zukunft entwickelt wird, muß deshalb die Erwachsenenbildung in eine enge, untrennbare Verbindung mit dem gesamten übrigen Bildungswesen bringen." (60)

Ähnliche Gedanken lassen sich auch in der schon erwähnten Regierungserklärung des NORDRHEIN-WESTFÄLISCHEN Ministerpräsidenten HEINZ KUHN (1970) finden:

"Die Erwachsenenbildung gilt es angesichts der wachsenden Herausforderung der modernen Industriegesellschaft und aus der Erkenntnis, daß Bildung und Ausbildung in einer solchen gesellschaftlichen Entwicklung ein Prozeß lebenslangen Lernens ist, auszubauen und in das gesamte Bildungswesen zu integrieren." (61)

Dabei wird man die traditionelle Trennung von Kindergarten, Schule, Hochschule, institutionalisierter Erwachsenenbildung und Altenpädagogik überwinden müssen:

"Alle Stufen der Bildung sind nur Teil eines, um im Bild zu bleiben, langen, oft beschwerlichen Aufstieges auf dem Weg zur Menschenbildung. Von jeder Stufe dieser Bildung ergeben sich bedeutsame Vor- und Rückwirkungen auf frühere und spätere Ausbildungsabschnitte." (WILHELM HAHN 1968) (62)

Das aber bedeutet im Hinblick auf die Vielfalt und Vielzahl der gegenwärtig innerhalb der Erwachsenenbildung angebotenen Kurse und Arbeitsgemeinschaften für die Zukunft eine bessere Koordination und Kooperation der verschiedensten Trägerschaften und Veranstalter. Die zahlreichen Versuche diverser Richtungen der letzten Jahre, der u.a. von dem Kybernetiker KARL STEINBUCH in seinem Buch "Falsch programmiert" 1968 emphatisch vorgetragenen Zukunftsvision einer vor allem durch mangelhafte schulische Ausbildung bedingten "falsch programmierten Gesellschaft" gegenzusteuern (63), gilt es nun aufein-

ander abzustimmen und langfristig eine Kooperation anzustreben: Dazu gehören die Bildungsbestrebungen der Gewerkschaften, der Unternehmensverbände, der Kammern, der Betriebe und Unternehmen, der Fernlehrinstitute und der dritten Programme der Radio- und Fernsehanstalten ebenso wie die kirchliche Bildungsarbeit beider Konfessionen in eigenen Institutionen und Arbeitsgemeinschaften oder die Versuche traditioneller Einrichtungen der sog. "freien" Erwachsenenbildung, wie beispielsweise die der Volkshochschulen, zeitbedingte Sonderaufgaben in ihren traditionellen Aufgabenkanon vorübergehend zu integrieren (64).

Eine solche Kooperation und Koordination avisieren auch die Zielvorstellungen der sozial-liberalen Regierungskoalition der BUNDESREPUBLIK von 1971 im Bereich jener vierten Säule eines gesamten, "sozialen" Bildungssystems:

"Die gepriesene Vielfalt der Veranstaltungen - eigentlich ein Vorteil in der Reichhaltigkeit - wird von vielen als unübersichtlich, unsystematisch, ja willkürlich empfunden. ... (Daher, d.V.) ist es erforderlich, daß die verschiedenen Träger zusammenarbeiten und ihre Programme abstimmen. Nur durch Planung und Koordinierung von Initiativen, Veranstaltungen, Arbeitskräften und Finanzmitteln kann dem Nachholbedarf und den umfangreichen Zukunftsaufgaben in der Weiterbildung entsprochen werden." (65)

Auch der "Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung" stellt in diesem Zusammenhang fest (1968):

"Nur derart koordinierte Bildungsgänge erfüllen die Forderungen, die an ein sinnvoll aufgebautes System der Erwachsenenbildung gestellt werden müssen" (66),

und fordert die "Einordnung der Erwachsenenbildung in die Gesamtkonzeption des Bildungswesens" (67).

Die Beibehaltung eines meist unreflektierten Bildungs- und Institutions-Pluralismus könnte sich in der Zukunft als Visitenkarte partikulärer Interessen als verhängnisvolle Barriere "gegenüber den Möglichkeiten der Bildungsplanung" auswirken, indem "man lokalen oder verbandlichen Provisorien überläßt, was als allgemeine Aufgabe gelten sollte" (HANS TIETGENS 1970) (68). Das Fatale einer solchen Situation schildert GEORG PICHT am konkreten Fall (1965):

"Je mehr der Öffentlichkeit die Bedeutung von Wissenschaft und Bildung im technischen Zeitalter bewußt wird, desto heftiger wird die Kulturpolitik in den Kampf jener mächtigen und in der Regel blinden Interessen gezogen werden, die auch auf diesem Felde miteinander kollidieren. Die obrigkeitssstaatlichen Traditionen der Bürokratie, die bisher die Ordnung des Bildungswesens getragen und zugleich eine Modernisierung verhindert haben, lösen sich auf. Aber damit verliert das Bildungswesen jenen Schutz, der es bisher gegen das "freie Spiel der politischen Kräfte" abgeschirmt hat. Dieselben Entwicklungen, die im Zuge der Demokratisierung wünschenswert sind, entfesseln zugleich ein Spiel der Gewalten, das der Rationalität noch weniger zugänglich ist als der Mechanismus der Bürokratie alten Stils. Mit jeder Analyse, jedem Argument und jedem Entwurf stößt die Planung schon in ihrer ersten rein wissenschaftlichen Phase auf organisierten Widerstand, der hinter der Maske "wissenschaftlicher" Argumentation den Kampf um gesellschaftliche Positionen führt." (69)

6. Fassen wir zusammen: Von der Erwachsenenbildung wird bereits jetzt, vor allem aber in der Zukunft besonders viel erwartet. Zukunftsperspektiven und Zielprojektionen für Innovationen des gesamten Bildungssystems und damit auch für die Erwachsenenbildung erweisen sich aber nur dann als voll realisierbar, wenn der Bedingungsrahmen gegenwärtiger und zukünftiger erwachsenbildnerischer Strukturprofile analysiert und im Hinblick auf innovierte Planungsziele in die Überlegungen einbezogen wird. Erst von diesem Bedingungsrahmen her - dem situativen und personalen Bedingungsfeld, also den epochalen und anthropologischen Voraussetzungen - können eindeutig zu benennende Entscheidung gefällt werden: im intentionalen, substantiellen und operativen Bereich erwachsenbildnerischer Bemühungen (RUDOLF MÜCKE 1969; PAUL HEIMANN 1970; WOLFGANG SCHULZ 1970) (70).

Unumgängliche Voraussetzung für die Erfüllung gesteigerter erwachsenbildnerischer Ansprüche und offener Hoffnungen im wirtschaftlichen, politischen und privaten Raum scheint demnach neben der vollen Integration der Erwachsenenbildung in ein reformiertes und gut funktionierendes mobiles und dynamisches Bildungswesen eine intensive und nur allzu oft vernachlässigte andragogische Besinnung auf die eigenen Grundlagen und Voraussetzungen sowie das eigene Selbstverständnis zu sein (DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN 1960; ORTHEN o.J.; JOHANNES FRANZ / HEINRICH MEYA o.J.; HANS TIETGENS 1970) (71):

"Der Aufstieg der Erwachsenenbildung zu einem wichtigen Zweig des allgemeinen Bildungswesens macht es notwendig, der wissenschaftlichen Bearbeitung ihrer geschichtlichen Entwicklung, ihrer Ziele und Methoden sowie ihrer Stellung im kulturellen Leben besondere Aufmerksamkeit zu widmen." (72)

Was ERNST BORNEMANN als "Zentralaufgabe der Erziehungswissenschaft" bezeichnete, gilt in gleicher Weise für die Andragogik: nämlich "inmitten des erzieherischen Tuns zur verantwortlichen Besinnung zu mahnen" (1965) (73).

BORNEMANN fährt dann fort:

"In unserer heutigen gesellschaftlichen Situation kommt der Erziehungswissenschaft gewissermaßen die Funktion eines Generalstäblers zu, der die gesellschaftlichen Prozesse unter erzieherischer Verantwortung wissenschaftlich zu durchleuchten hat und allen Stellen der Praxis mit seinen Erfahrungen beratend zur Seite steht. ... In der Auseinandersetzung mit den wirtschaftlichen und politischen Kräften unserer Zeit muß von der Wissenschaft her das erzieherische Wollen zum Ausdruck gebracht werden. Über den wissenschaftlichen Beistand in der erzieherischen Praxis hinaus muß die Erziehungswissenschaft Hilfe durch geistige Führung geben und die Zusammenschau des erzieherischen Tuns. Durch Klärung der Situation gelingt es dem Erziehungswissenschaftler, die erzieherischen Kräfte seiner Zeit zu koordinieren und Kontakte zwischen verschiedenen Erziehungseinrichtungen zu fördern." (74)

Was der Sozialpädagoge ERNST BORNEMANN punktuell kritisch-mahnend für die Situation der Erziehungswissenschaft feststellte, gilt in gleicher Weise für die Situation der innerhalb dieser Erziehungswissenschaft einen Teilbereich akzentuierenden und pointierenden Andragogik: Realitätsrelevante Zielprojektionen können nur auf der Basis realitätsbezogener Reflektionen Erfolg versprechen, wenn die These JOACHIM H. KNOLLs stimmt, daß die Andragogik ebenso wie die Erziehungswissenschaft eine "Handlungswissenschaft" ist (1968) (75).

Damit wird aber zugleich evident, daß mit der Tatsache, daß die Andragogik dem Erwachsenenbildner für seine Planungsstrategie entscheidende Hilfen zur Hand gibt, vom Praktiker selbst nicht nur organisierte Aktionen, sondern kritische Reflexion als Voraussetzung für begründete Aktionen verlangt werden (JOACHIM H. KNOLL 1968; KARL-HEINZ DICKOPP 1970; HORST SIEBERT 1970) (76):

"Nur im Denken können Verbindlichkeiten für die jeweiligen konkreten Situationen transparent werden. Von diesem Denken her muß sich daher auch eine Theorie von Erziehung orientieren, wenn sie für das Erziehungs- und Unterrichtsgeschehen praktisch werden soll." (KARL-HEINZ DICKOPP 1970) (77)

Wenn aber andererseits stimmt, was HEINRICH DÖPP-VORWALD schreibt (1965), daß nämlich der Erkenntnistrieb der Erziehungswissenschaft (und damit auch der Andragogik) dem "Handeln aus pädagogischer Verantwortung" entspricht, d.h. "einem Handeln aus der Sorge um die Menschwerdung des Menschen, das diesem Werden des Menschen im Menschen Hilfe leisten will" (78), und wenn - wie oben festgestellt (79) - gerade die anthropologische Fragestellung innerhalb der zukünftigen Lebensordnung eine entscheidende Rolle spielen wird, wird sich in den andragogischen Überlegungen neben dem Interesse am sozial-kulturellen Bedingungsrahmen vor allem das Interesse der Erwachsenenbildung am Menschen weiter und mit größerer Deutlichkeit in den Vordergrund schieben müssen.

II. Die real-anthropologische Bezogenheit der Erwachsenenbildung und der Terminus der "Lebenshilfe"

1. Tendenzen dieser Art lassen sich bereits heute nachweisen: neben die politische, romantische, soziale und religiöse Begründung erwachsenbildnerischer Bemühungen (THEODOR BALLAUFF 1958) rückt die anthropologische ins Blickfeld der Überlegungen (80), ja, Erwachsenenbildung scheint generell anthropologisch vorbestimmt und ihre Voraussetzungen u. a. in der Einsicht vom "Fragmentarischen" allen Menschseins, von dessen Nie-Vollendet-Sein, vom Menschen als einem "geschichtlich unvollendbaren Wesen" zu haben (GEORG SCHERER 1965) (81).

So bemüht sich beispielsweise GEORG SCHERER um die Aufdeckung der "Anthropologische(n) Aspekte der Erwachsenenbildung" (1965), legt MARTHA MOERS eine "Psychologische Studie als Grundlage der Erwachsenenbildung" vor (1953), untersucht GÜNTER SCHULZ die "Problematik der Lebensalter" auf ihre erwachsenbildnerische Relevanz (1962) und versucht FRANZ PÜGGELER, eine "Anthropologie des Erwachsenen" zu schreiben (1964) (82) - um nur einige der Publikationen zu nennen.

Diese neue Tendenz, die anthropologische Fragestellung aufzugreifen und sie zum Gegenstand und zur Basis andragogischer Überlegungen zu machen, bedeutet aber nicht, daß die erwachsenbildnerischen Bemühungen sich bis dato gar nicht oder nur in sehr minimalem Maße um den Menschen gekümmert, ja letztlich an ihm vorbeigehandelt hätten.

Insofern nämlich "alles menschliche In-der Welt-sein und damit auch alles pädagogische Handeln und erzieherische Denken immer schon ein vorgängiges Seinsverständnis und Weltverständnis enthält, zu dem natürlich in erster Linie jeweils ein fundamentales Verständnis des Menschen von sich selbst, also ein bestimmtes "Menschenbild", gehört" (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1966) (83), lag auch dem erwachsenbildnerischen Handeln seit je eine "implizite" Anthropologie zugrunde (MICHAEL LANDMANN 1962) (84), die das erwachsenbildnerische Handeln mehr oder weniger bewußt trug; allerdings kristallisierte sich zunächst - wissenschaftlich gesehen - die anthropologische Dimension der Erwachsenenbildung nicht ausdrücklich zu einer "Andragogischen Anthropologie" aus und verstand sich auch nicht als ein ausdrücklich reflektierendes Bewußtsein über eine Theorie vom Menschen in seinem eigentlichen Mensch-Sein, das expressis verbis im Menschen selbst das begründende Bestimmungsmoment für erwachsenbildnerisches Handeln zu finden suchte.

Erst als sich die Auffassung von den Aufgaben und Grundlagen der Erwachsenenbildung in entscheidender Weise geändert hatte, griff die Andragogik bewußt die anthropologische Fragestellung anderer Wissenschaften als eine auch für sie selbst zutreffende Basis erwachsenbildnerischen Handelns und Verhaltens auf und versuchte nun ihrerseits - dem allgemeinen Trend folgend - , mit andragogischen Forschungen das Nachdenken über den Menschen auf eigenem Gebiet zu forcieren in der Überzeugung, aus den Befunden wesentliche Erkenntnisse für die eigene Arbeit herleiten zu können.

ROBERT VON ERDBERG sah gerade in dieser Tatsache das formal entscheidende Charakteristikum einer kopernikanischen Wende innerhalb der Erwachsenenbildung zu einer "NEUEN RICHTUNG" und schrieb schon 1920:

"Es (das Programm der NEUEN RICHTUNG, d.V.) ist kurz dadurch charakterisiert, daß die Bildungsarbeit vom Menschen aus eingestellt werden muß." (85)

Erste Ansätze einer solchen, unter partial-andragogischem Teilaspekt entstehenden anthropologischen Erwachsenenforschung, deren Ziel im

Grunde - wie gesagt - darin lag, neues, differenziert-empirisches Wissen vom Menschen zu einer Direktive erwachsenbildnerischen Handelns und Verhaltens zu machen, entstanden so zu jener Zeit der "NEUEN RICHTUNG" (WALLY ZEPLER 1910; GEORG ENGELBERT GRAF 1925; VICTOR ENGELHARDT 1926; OTTO NEULOH 1927; HEINZ RASKOP 1927; GERTRUD STERN 1928; OTTO BOBERTAG 1930; ELSE HILDEBRAND 1930; FRITZ KLATT 1931; LOTTE RADEMACHER 1933; ILSE WEICKERT 1933 u.a.) (86) und stellten im Grunde - einzelwissenschaftlich betrachtet - "eine gewaltige Bereicherung der Erkenntnis des menschlichen Wesens" dar (WERNER LOCH 1966) (87).

Forschungstechnisch war damit der Erwachsenenbildung bereits schon damals der ihr eigene Forschungsgegenstand zugewiesen und ein Konzept gegeben, dessen Logik die eigene Forschungsarbeit hätte leiten können. Aber die Andragogik verstand es nicht, die im Rahmen empirischer Forschung gewonnenen Einzelaspekte vom Wesen des "erwachsenen" Menschen in einen anthropologischen Gesamtrahmen vom Menschen zu integrieren, die Befunde sinnvoll zu begreifen und damit ein Modell für eine systematische Ordnung der die eigene Arbeit betreffenden Einzelaspekte zu schaffen. Damit geriet sie in eine gewisse wissenschaftliche Rückständigkeit und verfiel - trotz der oben gepriesenen "kopernikanischen Wende" - wiederum wie die von ihr scharf attackierte "ALTE RICHTUNG" in eine ideologische Befangenheit, aus der sie sich wieder erst in unseren Tagen zu lösen scheint (88).

Die Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit befand sich wissenschaftlich in einem Circulus vitiosus: Trotz der die Wichtigkeit der empirischen Forschung ahnenden und dazu mahnenden Stimmen wurde im letzten die Bedeutung der empirisch-anthropologischen Forschung für den Bereich der Erwachsenenbildung in seiner ganzen Tragweite nicht genügend scharf und pointiert gesehen und betont. Die mehr auf Einzelinitiativen beruhenden ersten empirischen, vom Ergebnis her betrachtet (wegen der nicht genügend scharf pointierten Fragestellung) recht dürftigen Befunde waren nicht dazu angetan, die Bedeutung der anthropologischen Forschungen sub specie Erwachsenenbildung als evident zu betonen und damit eben diese Forschungen zu akzelerieren und konzentrieren. Im Gegenteil: Wegen der relativen Unergiebigkeit der ersten Forschungsbefunde schwächten sich Interesse und Meinung von der Wichtigkeit solcher empirischen Forschungen ab; mit der Bedürfnisverminderung nach empirischer Forschung korrespondierte aber die

Tendenz, aus gedanklichen Vorwegnahmen schon abzuleiten, was eigentlich aus primär erfahrenen Realitäten hätte hergeleitet werden müssen. Aus vorgegebenen Bildern, Idealen und Modellen wurde deduziert, welche intendierten Zielprojektionen und Innovationen des gesamten Bildungsprozesses evident, welche unwichtig seien. Damit wurde aber der anthropogene Bedingungsrahmen erwachsenbildnerischer Bemühungen als *condicio sine qua non* spekulativ a priori gewonnen und nicht a posteriori von der erfahrenen Wirklichkeit her entworfen und zum Kontext erwachsenbildnerischer Innovationsprozesse gemacht. Die Andragogik selbst geriet dadurch in den Sog einer ideologischen Befangenheit, die sie wiederum verstärkt daran hinderte, eigenständige empirische Forschung zu betreiben und sich damit im Wissenschaftsgefüge fest zu etablieren.

Hier ist letztlich auch der Grund zu suchen, warum trotz jener ersten und manch anderer Forschungen der Folgezeit sich bis heute beispielsweise auch eine "Andragogische Anthropologie" als eine allgemeine Betrachtung des Menschen "im Begriff der Erwachsenenbildung" nicht herauskristallisierte und deshalb bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt nur von "Ansätzen zur Anthropologie des Erwachsenen" gesprochen werden kann (GEORG SCHERER 1965) (89). Interessanterweise ist auch eine Modifizierung der Fundamentalfragen philosophischer und pädagogischer Anthropologie, wie sie durch OTTO FRIEDRICH BOLLNOW (1941) und HEINRICH DÜPP-VORWALD (1941) formuliert wurden, niemals erfolgt (90), obwohl Andragogik und Erwachsenenbildung eines die einzelwissenschaftlichen Forschungsergebnisse sub specie Erwachsenenbildung sinnvoll integrierenden und begreifenden Rahmenbildes vom Menschen sowohl als leitender Arbeitshypothese und Kriterium andragogischer Forschung einerseits wie als eines die andragogischen Begriffe ordnenden systematischen Modells andererseits durchaus bedürften (91).

Dennoch liegt der Verdienst jener ersten (wie auch der heutigen) zaghaften partialen Einzelforschung innerhalb der und für die Erwachsenenbildung zweifellos in der Tatsache begründet, mit diesen ersten empirischen Forschungen zum ersten Male - wenn auch (im Hinblick auf die Konstituierung einer wissenschaftlichen Andragogischen Anthropologie) zunächst nur mit geringem Erfolg - die Blickrichtung des Andragogen und Erwachsenenbildners auf die Verhaftung des Menschen in seiner je konkreten Lebenswelt gelenkt zu haben, auf sein Hineingestelltsein in Welt und Wirklichkeit, und damit die Lebenswirklichkeit des Menschen

als letztes und tragendes Fundament der Erwachsenenbildung erkannt und im Rahmen einer erwachsenbildnerischen "Feldforschung" zur wissenschaftlichen Erforschung der Andragogik aufgegeben zu haben.

2. Dieser - wenn man so will - erste empirisch-realistische Versuch zur Untermauerung erwachsenbildnerischer Bemühungen innerhalb der Geschichte der Erwachsenenbildung wird begreiflich im Zusammenhang mit dem Bemühen anderer Wissenschaftszweige etwa seit der Jahrhundertwende, durch die Anwendung empirischer Methoden innerhalb der Forschung einen unmittelbaren Zugang zur menschlichen Wirklichkeit zu gewinnen (92).

Allgemein hatte nämlich zu Beginn des Jahrhunderts der Umgang mit dem Menschen als Forschungsobjekt der Anthropologie schon im Bereich anderer Wissenschaftszweige die Abhängigkeit menschlicher Entwicklung von der jeweiligen Lebenswelt deutlich gemacht. Die Forschungsergebnisse von Biologie, Medizin, Psychiatrie, Psychotherapie, Soziologie und Sozialpsychologie hatten eindeutig gezeigt, daß in die gesamte menschliche Lebenswirklichkeit Prozesse und Faktoren hineingreifen, die die "Lebensgeschichte" des Menschen bestimmen, welche in ihren Ursachen und Wirkungen von hier aus erst richtig verstanden werden kann.

Im Bereich der Pädagogik war dann jene "empirisch-pädagogische Forschung" entstanden (ERNST NEUMANN), von der der Schüler WUNDTs und spätere Psychologie-Professor ERNST NEUMANN 1911 in stolzem Optimismus verkündete:

"Die Pädagogik ist gegenwärtig nach Jahrhundertelanger Vernachlässigung endlich in das Stadium wissenschaftlicher Forschung getreten; das ist die Signatur der Pädagogik unserer Tage." (93)

Auf dem Hintergrund dieses allgemein-pädagogischen Umstrukturierungsprozesses kristallisierte sich in Deutschland im Bereich der Erwachsenenbildung die Volkshochschulbewegung als zweite große pädagogische Volksbewegung neben der Jugendbewegung der damaligen Zeit heraus, deren wichtigstes Anliegen darin bestand - wie HERMANN NOHL 1935 schreibt -

"die Aufhebung der humanistischen Trennung von Bildung und Wirklichkeit zu erreichen" (94).

Kern dieser Bewegung - so NOHL - sei ein neuer, gewandelter "Begriff vom Menschen" (95), ein neuer Bildungsbegriff mit seiner Absage an das bloße individuelle "Bildungsdasein des alten Humanismus" (96). Als Hauptinhalt der Volkshochschulbewegung habe man damals

" die Besinnung auf die zentralen Lebensfragen, die Stellung des Menschen in der Welt, seine Freiheit und Abhängigkeit, den Sinn der Berufe, der Lebensformen usw." (97)

angesehen, und "von höchster Bedeutung" müsse die Erkenntnis dieser Bewegung gewertet werden,

"daß man mit allem Bildungswillen in die Luft stieß, solange man die Arbeit als das eigentliche Leben des heutigen Menschen nicht miterfaßte, sondern sich nur an seine Muße oder seine soziale oder religiöse Betätigung hielt" (98).

In diesem Zusammenhang darf allerdings nicht unerwähnt bleiben, daß die deutsche Erwachsenenbildung im Grunde schon von Anfang an Aufgaben der Aus-, Berufs- und Weiterbildung mit in ihren Aufgabenkanon integriert hatte, ja, daß eine der die deutsche Erwachsenenbildung motivierenden Kräfte in der technisch-zivilisatorischen Entwicklung des 19. Jahrhunderts zu suchen ist, die somit, zumindest für Deutschland, die real-praktische Wurzel des Phänomens Erwachsenenbildung überhaupt darstellt (99). Sonntagsschulen, Abendschulen, Akademien und andere vorwiegend auf angelsächsischen Vorbildern beruhende Fortbildungseinrichtungen waren vor allem für den im Beruf stehenden erwachsenen Menschen gedacht gewesen, der sich genötigt sah, sich den neuen wirtschaftlichen Bedingungen anzupassen (100).

Allerdings hatte die Volksbildungsbewegung etwa seit den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts im wesentlichen als institutionalisierte Einrichtung das Kleinbürgertum erfaßt und sich dabei zunächst auf die Bildungsbedürfnisse dieser sie besuchenden Schichten eingestellt (PAUL STEINMETZ 1929) (101). Erst die Kritik am rationalistisch-positivistischen Bildungsbegriff - verbunden mit einer tiefen Kulturskepsis - machte mit aller Schärfe deutlich, daß von der öffentlichen und persönlichen Lebenssituation des Menschen nicht abgesehen und seine Stellung in Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung nicht mehr als gegeben und selbstverständlich vorausgesetzt werden konnte, ja daß es in keiner Weise genügte, durch "Kulturvermittlung" das außerberufliche Dasein des Menschen "heben" und "menschenwürdig" gestalten zu wollen (ERNST MICHEL 1931) (102).

Die neue Erwachsenenbildung - darin waren sich die meisten der führenden Köpfe der damaligen Zeit einig - sollte "vom Menschen aus" betrieben werden auf dem Hintergrund eines neuen Bildungsverständnisses:

"Bildung wurde nicht mehr mit intellektueller Schulung und Beherrschung des objektiven Wissenskosmoses, mit der Kenntnis der Objektivationen der Kultur gleichgesetzt, sondern von der persönlichen Sphäre aus begriffen." (PAUL STEINMETZ 1929) (103)

Nur wie dieses neue Bildungsverständnis seinen Niederschlag auch in der praktischen Arbeit finden sollte, darüber gab es zum Teil sehr voneinander differierende Ansichten. Wie im Verlaufe dieser Arbeit zu einem späteren Zeitpunkt noch zu zeigen sein wird, müssen dabei - differenzierter als bislang in den historischen Abhandlungen üblich - in der Weimarer Volksbildungstheorie zwei Phasen unterschieden werden (104):

Die frühe Weimarer Volksbildungstheorie war - im wesentlichen und zunächst getragen durch den Begründer des "AUSSCHUSSES DER DEUTSCHEN VOLKS-BILDUNGSVEREINIGUNGEN" (1916), ROBERT VON ERDBERG-KRCZENCIEWSKI (1866 - 1929), und den Leipziger Leiter des dortigen Büchereiwesens WALTER HOFMANN (1879 - 1952) (105) - trotz ihrer betont anthropologischen Wendung mit irrationalen Momenten durchzogen (HORST SIEBERT 1970) (106), war zivilisationskritisch, technik- und großstadtfeindlich und suchte (wie die "Jugendbewegung") die bessere Zukunft "einer heilen Welt außerhalb der Stadt und jenseits von Technik und Industrie" (HORST SIEBERT 1970) (107). Ihr letztes Ziel lag in einer erhofften sozial-integrierenden Wirkung ihrer Bildungsarbeit: Soziale und politische Konflikte, vor allem die Kluft zwischen den "Gebildeten" und "Ungebildeten", sollten nicht mehr im Sinne einer positivistischen Wissenschaftsgläubigkeit mit einem naiv vorgetragenen Aufklärungspathos gelöst und überbrückt werden, sondern innerhalb einer homogenen, harmonischen Volksgemeinschaft - getragen von harmonisch ausgebildeten Einzelpersönlichkeiten - durch eine neue, "alle" Schichten umfassende "Bildung" überwunden werden (108): durch "Volkhaftes Denken" (ALFRED MANN 1928), durch "Laienbildung" (WILHELM FLITNER 1921), durch "Lebensbildung" (EUGEN ROSENSTOCK-HUESSY 1926) (109). Diese irrational-romantischen Elemente schlugen sich praktisch in der Arbeit der Volkshochschulen nieder (FRIEDRICH SCHLÜNZ 1928; HORST SIEBERT 1970) (110) und fanden in den HOHENRODTER Tagungen ihren adäquaten Ausdruck. FRIEDRICH SCHLÜNZ kommentierte bereits 1928 diese Tagungen mit beißender Ironie und schrieb:

"Von den Tagungen wird stets eine Art des Pfingsterlebnisses erwartet, das den wahlverwandten Kreis zu einer Bruderschaft zusammenschließt, die inspirativ

eine ähnliche Aufgabe zukünftiger Wirksamkeit empfängt, wie sie die Jünger der ersten Pfingstgemeinschaft der Überlieferung nach erlebten. Dem, der durch die Jugendbewegung gegangen ist, ist diese geistige Haltung nicht unbekannt. Er kennt diese Romantik der Tagungen, die ihn in tiefe seelische Erlebnisse der Gemeinschaft bringen sollten." (111)

Eine Überwindung dieses frühen Weimarer volksbildungstheoretischen Ansatzes, der nach 1945 zunächst wiederum zum Tragen kam, das erwachsenbildnerische Denken und Handeln in Deutschland entscheidend mitbestimmte und seine publizistische Formulierung u. a. in den Zeitschriften "FREIE VOLKSBIIDUNG" und "DENKENDES VOLK" fand (112), zeichnete sich bereits bei ALOIS WURM (1913) ab, wurde dann in den zwanziger Jahren durch HERMANN HERRIGEL (1919), FRIEDRICH SCHLÜNZ (1928) u. a. nachhaltig betont und schlug sich - für die breite Öffentlichkeit konkret sichtbar - in der sog. "PREROWER FORMEL" nieder (1931), die allerdings schon - im Gegensatz zum umfassenden Ansatz ALOIS WURMS - Tendenzen der Polarisation zur frühen Weimarer Volksbildungstheorie erkennen läßt:

"Die in PREROW versammelten Leiter und Lehrer deutscher Abendvolkshochschulen sind in ihren Beratungen zu folgendem Ergebnis gekommen:

1. Die öffentliche Abendvolkshochschule dient der Weiterbildung Erwachsener, in erster Linie derer, die die Volks- und Berufsschule besucht haben. Als unterrichtsmäßige Form der Erwachsenenbildung steht sie in Zusammenarbeit mit den anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung.
2. Das Bildungsziel ergibt sich aus der Notwendigkeit der verantwortlichen Mitarbeit aller am staatlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben der Gegenwart." (113)

Die hier zitierte "verantwortliche Mitarbeit aller" wurde jedoch in der Folgezeit - angeregt durch die im allgemeinpädagogischen Bereich entfachte Diskussion um eine Aufhebung der Antinomie von Berufs- und Allgemeinbildung mit den schon "klassisch" zu nennenden Beiträgen von GEORG KERSCHENSTWINER (1929), EDUARD SPRANGER (1929), ALOIS FISCHER (1932) u. a. (114) und beeinflusst durch die Weltwirtschaftskrise und die dadurch allein in Deutschland auf rd. sechs Millionen steigende Anzahl von Arbeitslosen - einseitig auf den berufspolitischen Sektor bezogen. Das entzündete eine zum Teil überaus heftig geführte Auseinandersetzung zwischen den Anhängern der "Allgemeinbildung" und denen der "Berufsbildung" (wie es sich beispielhaft an der öffentlich ausgetragenen Kontroverse zwischen EDUARD WEITSCH und OSKAR HAMMELSBECK (1931/1932) aufzeigen läßt (115)) und mündete in der Diskussion um

die bildende Wirkung des "Freiwilligen Arbeitsdienstes" mit der Gründung des WÜRTTEMBERGISCHEN HEIMATDIENSTES durch THEODOR BÄUERLE (1931) und dessen unterstützende Förderung durch die Regierung BRÜNING (THEODOR BRAUER 1931; EUGEN ROSENSTOCK / C. D. VON TROTHA 1931; SYRUP 1932, THEODOR BAUERLE 1932; H. RAUPACH 1933) (116).

Der erwachsenbildnerischen Zielidylle im Lichte romantischer Verklärung wurde der berufsbezogene Realismus der harten gesellschaftlichen Wirklichkeit gegenübergestellt, um die romantisch und idealistisch getönten zivilisationskritischen und technikfeindlichen Akzente der Bewegung zu überwinden. Die soziale, vor allem war damit aber die berufliche Wirklichkeit gemeint sollte von nun an als Bedingungsrahmen erwachsenbildnerischer Innovationen und Zielprojektionen gelten: Hatte 1919 beispielsweise WERNER MAHRHOLZ noch geschrieben:

"Es ist ohne weiteres klar, daß Menschenbildung auch im Gegensatz zur Berufsbildung steht. ... Bildung, Wissenschaft und Beruf sind ganz verschieden voneinander - und es ist deshalb notwendig, in einem ganz andern Ausmaß, als dies bis jetzt geschehen ist, Stätten der Menschenbildung zu schaffen - eben Volkshochschulen, an denen das herrliche Gut der Bildung gepflegt werden kann ..." (117),

konterte nunmehr FRIEDRICH SCHLÜNZ (1928):

"Die geistige Energie in romantischer Exklusivität in glücklichen erlebnisreichen Tagen empfunden, ist für die Gesellschaft so wirkungslos, wie das Schauspiel des Gewitters für den Techniker zwecklos vergeht. ... Die objektive Aufgabe, die uns gestellt ist, ist die wirtschaftliche und politische Lage unseres Volkes gesellschaftlich zu meistern...." (118),

kommentierte ERNST MICHEL (1931) die "Erkenntnis, daß die Erwachsenenbildung es ... mit Menschen zu tun hat, die bereits mitten im Leben stehen" (119) :

"Diesen Erwachsenen in seiner Schicksalslage gilt es zu bilden, und zwar für sein konkretes Leben mit seinen Bedürfnissen. ... Der Erwachsenenbildung wurde zentral die Aufgabe gestellt, den Menschen zur menschlichen Bewältigung seiner nächsten Lebensaufgaben zu befähigen!" (120),

spitzte THEODOR BÄUERLE 1932 zu:

"So ist es recht und nötig, daß sich die Volksbildung um das harte Schicksal der Erwerbslosen annimmt und sich die Frage vorlegt, wie diesen am schwersten leidenden Volksgenossen Lebenshilfe gebracht werden könnte." (121)

3. In dieser Zeit des Umbruchs innerhalb der Erwachsenenbildung wurde immer wieder ein Terminus in die Diskussion geworfen, vielleicht sogar während dieser Zeit überhaupt erst geschaffen, der mit zunehmender Dauer allerdings schnell zum Schlagwort abglitt, von der inhaltlichen Qualität her immer verschwommener und vieldeutiger wurde und von in ihren Auffassungen kontroversen Parteien letztlich als Bürge und Garant eigener Meinung und Ansichten gebraucht und verwendet wurde: der im letzten Zitat von THEODOR BÄUERLE verwendete Terminus der "Lebenshilfe".

Von Anfang an ein Kampfbegriff, im Grunde entstanden unter dem Eindruck der Erkenntnis prinzipieller Reziprozität von Gesellschaft und Bildungsbemühen, wurde der Ausdruck "Lebenshilfe" zur kennzeichnenden Chiffre einer Kritik an bestehenden Volksbildungsverhältnissen; bei seiner Verwendung schwang das Bewußtsein mit, hier eine neue, tiefer führende Begründung für die eigene Arbeit und die eigene Auffassung ins Feld führen zu können, die in der bisherigen Diskussion nicht genügend Beachtung gefunden hatte.

Seine schillernde Verwendung jedoch, sogar bei der Kennzeichnung kontroverser Sachverhalte, läßt allerdings schon damals auf allgemeine Deutungs- und Verstehenszweifel schließen, eine Tatsache, die bis heute die gleiche geblieben ist; ja die offensichtlich große Beliebtheit und Verwendungsquantität dieses Terminus in den Abhandlungen zur Erwachsenenbildung der Gegenwart scheint zu Lasten seiner inhaltlichen Präzisierung und andragogischen Relevanz überhaupt zu gehen - wird doch die verwirrende Vielfalt der Deutungsmöglichkeiten noch dadurch gesteigert, daß auch andere Wissenschaftszweige als die Andragogik für sich und ihre eigene Arbeit diesen Begriff in Anspruch nehmen: nach 1945 zunächst die Psychotherapie (KURT BÖHME 1949), die Pädagogik (HERMANN NOHL 1952; WOLFGANG BREZINKA 1957), die Psychologie (ERNST BORNEMANN 1957), schließlich die Theologie (HANS SCHMIDT 1962; HELMUT HARSCH 1965; WALTER UHSADEL 1966) und die Gerontologie (MARGOT PAAZIG 1971) (122).

Angesichts dieser Verwendungsvariabilität stellte HANS SCHEUERL 1965 fest:

"Von der Medizin bis zur Politik, von den Rechts- bis zu den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und von der Psychologie bis zur Theologie ist unser Wort auf dem besten Wege, sich als eine interfakultativ gängige Formel einzubürgern." (123)

Auch im Bereich der Erwachsenenbildung selbst expandierte nach 1945 der Terminus "Lebenshilfe" quantitativ in Abhandlungen, Aufsätzen, Reden und Referaten, seine inhaltliche Fixierung scheint jedoch weiterhin stark variabel: gedeutet als Schwerpunkt der Erwachsenenbildung schlechthin (DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN 1960), als Motivsetzung der erwachsenbildnerischen Arbeit innerhalb der Institution "Volkshochschule" (WOLFGANG SCHEIBE 1960), wird der Begriff im weitesten Sinne synonym mit dem der "Erwachsenenbildung" überhaupt verwendet (KURT MEISSNER 1964) (124); andere Autoren versuchen, durch attributive Hinzufügungen das Gemeinte deutlicher hervorzuheben und sprechen von "sittlicher" (WILHELM FLITNER 1928), "persönlicher" (MAX WINGEN 1965) oder "wirklicher" Lebenshilfe (MARGRET BÜNDEL 1954), die als "Sorge für den Lebensabend" (FRANZ PÜGGELER 1964) oder als "Existenzerhellung" (THEODOR BALLAUFF 1958) zu "einem Leben in Wahrheit" (PAUL RÖHRIG 1957) führen soll (125).

Andererseits soll in diesem Zusammenhang nicht verschwiegen werden, daß sich oft in das Begriffsverständnis Untertöne eines "Ressentiments aus der Motivkette der sozialistischen Volksbildung des vergangenen Jahrhunderts" (KARL FORSTER 1963) (126) einschleichen und zur Ablehnung des Begriffes "Lebenshilfe" führen: BERNHARD HANSSLER negiert die bildungsmäßige Basis des Begriffes überhaupt und meint, dieser Terminus sei nur dazu geeignet, "das seelenärztliche Kurpfuschertum in der Erwachsenenbildung" zu favorisieren (1960); KARL FORSTER warnt vor der Gefahr, Erwachsenenbildung im Sinne einer pragmatischen Lebenshilfe als "Prothese für ein höheres Sozialprestige" zu werten (1963); THEODOR BALLAUFF gibt zu bedenken, daß "Lebenshilfe" mit der methodisch-didaktischen Konsequenz der Auslieferung an opportunistische und okkasionele Teilnehmerwünsche sowie einer aufgezwungenen Alltags-Trivialität in der "Knechtschaft" dessen verhaftet bleibe, was zu überwinden sie doch vorgebe (1958); und die EMPFEHLUNGEN UND GUTACHTEN DES DEUTSCHEN AUSSCHUSSES raten an,

"Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" nicht im Sinne einer karitativen Aufgabe zu interpretieren (1960) (127).

Aber gleich, ob begeisterte (und dabei meist wenig reflektierte) Verwendung, ob stillschweigende Duldung oder entschiedene Ablehnung: in jedem Falle wird der Anspruch erhoben, einen (für die Erwachsenenbildung) fundamentalen Tatbestand aufzudecken, wenngleich dabei die Akzente positiv oder negativ - von Fall zu Fall je verschieden - gesetzt werden.

4. Als allgemeiner Verwendungskonsens läßt sich dabei die Tatsache feststellen, daß eben dieser Terminus "Lebenshilfe" jeweils immer als eine Kategorie verwendet wird, die es mit dem Menschen in seinem eigentlichen Menschsein zu tun hat; so scheint es entschieden gegen das Sprachgefühl zu gehen, den Begriff der "Lebenshilfe" auch auf Tiere oder Gegenstände anzuwenden; eine entsprechende Verwendungsstelle läßt sich in der Literatur nicht nachweisen, und das eben deshalb nicht, weil es hier offensichtlich um das innerste Sein oder Nicht-Sein des Menschen zu gehen scheint.

Auf den Menschen bezogen, etwas aussagend über sein eigentliches Wesen, über den Menschen schlechthin, meint der Terminus "Lebenshilfe" also immer ein spezifisch menschliches Phänomen, das im Verständnis des Menschen als solchen als immanente Voraussetzung immer mitgedacht ist, als ein Wissen darum, worauf es für den Menschen als solchen ankommt: im teleologischen Bereich **als Sinnziel der Menschwerdung** beispielsweise, "das den autonomen Eigensinn des erzieherischen Bereichs im Unterschied zu allen anderen Geschehens- und Handlungsformen als begründende *conditio per quam* konstituiert" (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964) (128).

Die Frage nach der Erwachsenenbildung und dem, was in diesem Zusammenhang der Begriff der "Lebenshilfe" meint, setzt ja primär immer schon die Frage nach dem Menschen voraus, dem Menschen in seiner eigentlichen Menschlichkeit wie seinem Dasein in Welt und Wirklichkeit; die Formel von der "Lebenshilfe" scheint gerade diese anthropologische Fragestellung als *conditio sine qua non* für erwachsenbildnerisches Handeln und Verhalten zu betonen und damit das menschlich Wesentliche zu berücksichtigen.

Was HEINRICH DÖPP-VORWALD (1964) in diesem Zusammenhang für den Bereich der Erziehungswissenschaft ganz allgemein schreibt, gilt insbesondere

auch für den Bereich der Erwachsenenbildung bzw. der Form von Erwachsenenbildung, die sich als "Lebenshilfe" verstanden wissen will:

"Damit die Erziehungswirklichkeit überhaupt zu Gesicht kommen und Gegenstand der Betrachtung werden kann, muß die Besinnung vorlaufend im Besitz eines Kriteriums sein, das gestattet, das unendlich verschlungene und ja nicht von vornherein in Rubriken geordnete Gefüge menschlicher Seinsbeziehungen unterscheidend zu sichten und darin Erziehung als Eigenbereich, als besondere Seite der Wirklichkeit aufzufinden. Das Wissen um dieses Kriterium liegt als ursprüngliches Verständnis des Erzieherischen aller Wirklichkeitsforschung immer schon - "a priori" - zugrunde und entscheidet darüber, was man überhaupt unter "Erziehung" zu verstehen hat und unter welchen Gesichtspunkten man nun die gesamte Wirklichkeit - geschichtlich wie systematisch - in die erziehungswissenschaftliche Forschung einbeziehen kann." (129)

Das bedeutet:

Wenn es im Bereich der Erwachsenenbildung um Besinnung und Klärung, um Fragen der Bedingungen wie der Effizienz programmatischer Bildungsinnovationen geht, so wird sich eine als "Lebenshilfe" verstehende Erwachsenenbildung auch klar darüber auszusprechen haben,

"in welchen Erscheinungsweisen und Erlebnisziügen der menschlichen Existenz sie den phänomenalen Ausdruck und den Erscheinungsort des Wesenhaft-Menschlichen sieht" (130);

und umgekehrt: Wenn der Terminus der "Lebenshilfe" verwendet wird, so kommt dann immer auch die Ansicht und Auffassung vom Menschen in seiner Menschlichkeit zum Tragen, wenn für diesen Begriff im Bereich von Andragogik und Erwachsenenbildung das gleiche gelten soll, was HEINRICH DÖPP-VORWALD für den "Erziehungsbegriff" innerhalb der Erziehungswissenschaft geschrieben hatte (1964):

"Ein vollgültiger Erziehungsbegriff müßte also dieses eigentliche Wesen des Menschen auch implizite mit zum Ausdruck bringen und sich darauf beziehen." (131)

Bei der Unterschiedlichkeit der Interpretationen und inhaltlichen Fixierungen des Begriffes "Lebenshilfe" wäre dann im Verlaufe dieser Untersuchung pointiert die Frage zu stellen, ob es sich hierbei lediglich um eine Ausmittlung terminologischer Konventionen handelt oder ob inhaltlich-sachlich verschiedene Konzeptionen vorliegen, die zwar denselben Terminus verwenden, letztlich aber in ihrer Ver-

schiedenheit dann doch von entscheidender Bedeutung für den Bereich didaktisch-methodischer Entscheidungen auf dem Gegenstandsgebiet "Erwachsenenbildung" wären.

Denn wenn es ganz allgemein das Unterfangen der Erwachsenenbildung ist, "dem Menschen in sein Menschsein zu verhelfen" (WERNER LOCH 1963) (132), und der Begriff der "Lebenshilfe" gewissermaßen als konstituierendes Prinzip einer in diesem Sinne recht verstandenen Erwachsenenbildung gelten soll, so wird - von der inhaltlichen Auffüllung des Begriffes her gesehen - verstärkt und jeweils neu nach jenem Verständnis von "Lebenshilfe" gefragt werden müssen, da ähnlich der Bestimmung von "Sein" in der Philosophie und von "Bildung" in der Erziehungswissenschaft auch die inhaltliche Fixierung des Terminus "Lebenshilfe" in der Erwachsenenbildung immer wieder neu auf die jeweilige Welt hin entworfen werden zu müssen scheint, da eben diese auf den Menschen und das menschliche Leben bezogene "Hilfe" nur aus der Wirklichkeit des Menschen selbst heraus begriffen werden kann, der innerhalb all seiner Lebensbezüge erst "von der Wirklichkeit her, in der er als je dieser steht" (HEINRICH DÜPP-VORWALD 1964) (133), sein ganz konkretes Sein hat. Gerade die häufigen Verwendungs- und vielfältigen Interpretationsmöglichkeiten scheinen darauf hinzuweisen, daß dieser Begriff erst aus primär erfahrenen Realitäten seine stets neue inhaltliche Auffüllung erfährt und so, inhaltlich gesehen, von eben diesen, den "positiven" Tatsachen der menschlichen Daseinswirklichkeit her bestimmt wird.

Damit wird aber noch einmal mit aller Entschiedenheit deutlich:

Soll der Begriff der "Lebenshilfe" in der andragogischen Terminologie seinen Platz haben, soll er gar als explizite Chiffre für Kooperation und Koordination im Gesamt- oder in Teilbereichen der Erwachsenenbildung basisbildend wirken, muß er präzisiert und auf seine inhaltliche Bestimmung und andragogische Relevanz hin genauer analysiert werden. Die Integration miteinander konkurrierender Bildungsintentionen, die Kongruenz von Zielprojektionen und methodologischem Einsatz, die Überwindung der Diskrepanz zwischen "Programm" und erwachsenbildnerischer "Wirklichkeit" : all das ist nur realisierbar, wenn Impulse und Maßstäbe - im Vergleich der Erfahrungen mit dem Vorhandenen und der Prognose des in Zukunft Nötigen - nicht aus "volkstümlicher" Tradition, sondern aus der kritischen Reflexion genommen werden. In der Erwachsenenbildung geht es - wie in der gesamten Pädagogik und Erziehungswissenschaft - um den Menschen und seine "Selbstverwirklichung"; der neuralgische Punkt, von dem her eine Theorie der "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" ihre Gültigkeit zu erweisen hätte, läge dann

"diesen Prozeß der Selbstverwirklichung in all seinen Schritten durchschaubar zu machen, die Abfolge der Schritte als sinnvolles Nacheinander zu erweisen, den Prozeß als einen und ganzen zu begründen, ihm von seinem Ursprung (Prinzip) her und auf sein Ziel (telos) hin auszulegen hätte" (KLAUS SCHALLER 1968) (134).

5. Fassen wir zusammen:

Die Welt von "morgen" wird sich wahrscheinlich nicht durch "Revolutionen" formen, sondern eher das Ergebnis von "Evolutionen" sein - auch von "Präformationen" und Reformen auf pädagogischem wie andragogischem Sektor.

Die Notwendigkeit einer programmatischen Bildungsplanung und Bildungspolitik wird in der Öffentlichkeit vorrangig unter dem Aspekt der Bildungsökonomie gesehen, wobei wahrscheinlich

"der Grund für die Hinwendung der ökonomischen Theorie zu Fragen der Erziehung und Ausbildung ... in der zunehmend erkannten Bedeutung der erzieherisch vermittelten Qualifikation der Arbeitskraft für den Prozeß des wirtschaftlichen Wachstums zu sehen" ist (HANS JOACHIM BODENHÖFER und CARL CHRISTIAN von WEIZSÄCKER 1967) (135),

formuliert doch beispielsweise HELMUT BECKER 1968:

"Die Interdependenz sozialer, ökonomischer und pädagogischer Zusammenhänge, die gegenseitige Abhängigkeit von Bildung und wirtschaftlichem Wachstum wurde vor der tabula rasa der Entwicklungsländer erkannt und führt heute zur Überprüfung der traditionellen Bildungssysteme hochindustrialisierter Staaten vor den Notwendigkeiten der modernen Gesellschaftspolitik" (136),

und schreiben entsprechend HANS PETER WIDMAIER und KLAUS BAHR 1966:

"Die vorliegende Untersuchung geht davon aus, daß Bildungssystem und Wirtschaftswachstum komplementär aufeinander bezogen sind, d.h., daß das geschätzte Wirtschaftswachstum bis zum Jahre 1981 nur bei einem funktionsfähigen, quantitativ und qualitativ wirkungsvollem Bildungssystem erwartet werden kann, und umgekehrt, daß die Finanzierung des Bildungswesens nur durch ein ausreichendes Wirtschaftswachstum zu sichern ist." (137)

Aber neben gesellschaftspolitischen und -ökonomischen Planungsbedingungen und Zielprojektionen werden auch und vor allem anthropologische Zielsetzungen berücksichtigt werden müssen; wie auf allen Sektoren

unseres Bildungswesens scheint auch im Bereich der Erwachsenenbildung doch festzustehen,

"daß die Erwachsenenbildung der Zukunft Ausmaße annehmen wird, für die der bisherige Arbeitsumfang keine Bemessungsgrundlage darstellen kann" (HANS TIETGENS 1970) (138).

Was ERICH WENIGER (1964) über die Erziehungswissenschaft schreibt, nämlich:

"Die eigentliche Geburtsstunde der pädagogischen Theorie aber ist die Loslösung des Menschen aus der ständischen Gebundenheit. Der Mensch wird sich seiner Persönlichkeit und Individualität bewußt. Er ist nicht einfach nur Ritter, Kleriker, Familienmitglied, Kaufmann, Volksgenosse, Bürger, sondern er ist zunächst einmal er selbst, mit seinem ganz persönlichen Schicksal und seiner ganz persönlichen Aufgabe, für die er einer gerade auf ihn ganz persönlich zugeschnittenen, auf seine Bedürfnisse, Ansprüche, Möglichkeiten gerichteten Erziehung bedarf" (139),

das gilt in gleicher Weise für die Erwachsenenbildung, wie WILHELM NIGGEMANN formuliert (1967):

"Bildung ist immer Hilfe für den Menschen, sich selbst und die Welt besser zu verstehen und zu bewältigen... Erwachsenenbildung ist Lebenshilfe für den einzelnen in einer Welt, die immer weniger durch eigene Erfahrungen sich ergründen läßt und dadurch immer undurchschaubarer wird, sie ist Hilfe für eine der Gegenwart angemessene ... Lebensführung, für die viele tradierte Inhalte und Formen nicht mehr ausreichen." (140)

Anthropogen-personelle Voraussetzungen auf der einen , anthropogen-intentionale Entscheidungen und Vorgaben auf der anderen Seite: Innovationen "in Sachen Bildung" bedürfen der Berücksichtigung beider Aspekte .benso wie beispielsweise der des sozio-kulturellen Bedingungsrahmens, ja, Erwachsenenbildung ist

"in unseren Tagen nicht möglich ohne die Frage nach dem Menschen, seiner möglichen Sinnerfüllung, seiner Stellung in der Welt" (ERICH FEIFEL 1967) (141).

Und ALFONS BENNING faßt zusammen:

"Erwachsenenbildung ist von der Frage nach dem Menschsein nicht zu lösen, denn in der Erwachsenenbildung geht es "um den Menschen als Menschen" (RUDOLF REUTER 1955)". (1969) (142)

H a u p t t e i l I

ZUR BEGRIFFSKLÄRUNG DER TERMINI "ERWACHSENENBILDUNG" UND "LEBENSHILFE"

I. Zum Begriffsverständnis des Terminus "Erwachsenenbildung"

A. Zum Begriff "Volksbildung"

Schon dieser skizzenhaft umrissene Überblick über die akzentuierte Intention der vorliegenden Arbeit und die Kennzeichnung der bislang erst in seinen großen Umrissen angedeuteten Problematik als einer erwachsenbildnerisch relevanten Fragestellung läßt an dieser Stelle nunmehr entscheiden nach einer operationalen Definition des Terminus "Erwachsenenbildung" fragen, zumal die Vielfalt der Verständnis- und Deutungsmöglichkeiten auch dieses Begriffes sowie die oft in der Literatur anzutreffende synonyme Verwendung von Begriffen wie "Andragogik", "Erwachsenenbildung", "Erwachsenen erziehung", "Volksbildung" u. a. für die Kennzeichnung ein und desselben Sachverhaltes bereits auf Unsicherheiten schließen läßt, der man bei der Suche nach einer gültigen und einheitlichen Auffassung und Begriffsbestimmung von "Erwachsenenbildung" begegnet.

1. Historisch gesehen, hat sich der Begriff "Erwachsenenbildung" "erst in neuester Zeit, besonders nach 1945, in Deutschland für Bildungsbestrebungen gegenüber Erwachsenen eingebürgert" (FROLINDE BALSER 1959) (1), seine Ursprünge scheinen jedoch in den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts (TH. O. DOR WILHELM 1963), vielleicht sogar schon im 19. Jahrhundert zu liegen (KARL FORSTER 1963) (2).

Daß man nach 1945 nicht auf den bis dato üblichen und spätestens seit PESTALOZZI bekannten Begriff der "Volksbildung" zurückgriff (3), lag darin begründet, daß sowohl der Gesamtbegriff der "Volksbildung" als auch seine beiden Begriffskomponenten "Volk" und "Bildung" zu diesem Zeitpunkt "fragwürdig", wenn nicht sogar - bedingt durch die historische Entwicklung und vor allem bezogen auf die erste Begriffskomponente - untragbar geworden waren.

Denn wie sich in einer historischen Analyse leicht nachweisen läßt, hatte man bis zu diesem Zeitpunkt Rechtfertigung und Zielsetzung erwachsenbildnerischen Handelns und Verhaltens jeweils aus der interpretierten Deutung des Gesamtbegriffes bzw. einer seiner beiden Begriffskomponenten - vorzugsweise aber der des "Volkes" - abzuleiten versucht (Dr. BARTSCH 1931) (4) und dabei, je nach der sozialhistorisch bedingten Konstellation gesell-

schaftlicher Gruppierungen und allgemeiner sozialer, anthropologischer wie pädagogischer Meinungsvorgaben, wenn auch nicht immer expressis verbis, so doch unterschwellig bildungsplanerische Maßgaben politischer Intentionen ins Spiel gebracht.

JOHANNES TEWS (1860 - 1937), jener "Promoter liberal-humanitärer Bildung fürs Volk" (FRANZ PÜGGELER 1959) (5) und langjährige Generalsekretär der 1871 gegründeten "GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKS-BILDUNG" schrieb beispielsweise zum sechzigjährigen Bestehen der von ihm zum Aufschwung erweckten GESELLSCHAFT:

"Die Gesellschaft für Volksbildung faßt den Begriff der Volksbildung und Volksbildungsarbeit ausgehend von dem Beiwort, das den Zweck dieser Bildung kennzeichnet, vom Begriff "Volk" ". (6)

TEWS (wie im Grunde die meisten der die damalige Bewegung steuernden und leitenden Köpfe) begreift also den Begriff der "Volksbildung" von seiner ersten Begriffskomponente her und unterliegt damit zugleich der Gefahr der Vieldeutigkeit der Interpretationsmöglichkeiten, da, wie FROLINDE BALSER auf Grund einer eingehenden Untersuchung 1959 nachweisen konnte (7), schon ein halbes Jahrhundert vorher mindestens sechs verschiedene Bedeutungen des Begriffes "Volk" existierten, die sich in ihrer schillernden Vielfalt in der Folgezeit (meist wenig reflektiert) in eben dieser Vieldeutigkeit noch in den Arbeiten von KETTELER, KOLPING und HITZE nachweisen lassen (WILHELM NIGGEMANN 1967) (8), wenngleich sich - das sei gerechterweise festgestellt - bei TEWS (wie im ausgehenden 19. Jahrhundert überhaupt) eine inhaltliche Fixierung dieses Terminus als soziologischer Ordnungsbegriff unter mitgedachter sozialer Differenzierung durchzusetzen scheint (9).

Mit dieser Tendenz, "Volk" als soziologischen Differenzierungsterminus zu verstehen, korrespondierte aber zugleich die Auffassung von der sozialen Ausgleichsfunktion der "Volks"-Bildung. TEWS selbst fährt an der oben zitierten Stelle fort:

"Volksbildungsveranstaltungen sind ihr (der GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKS-BILDUNG, d.V.), wenigstens in ihren wesentlich kennzeichnenden Teilen, Veranstaltungen für a l l e o h n e A u s - n a h m e, für das Volk schlechthin." (10)

Denn das war ja jener "Zweck" der GESELLSCHAFT laut § 2 ihrer Satzung:

"Der Bevölkerung, welcher durch die Volksschulen im Kindesalter nur die Grundlagen der Bildung zugänglich

gemacht werden, dauernd Bildungsstoff und Bildungsmittel zuzuführen, um sie in höherem Grade zu befähigen, ihre Aufgaben im Staate, in Gemeinde und Gesellschaft zu verstehen und zu erfüllen." (11)

In diesem Zusammenhang muß erwähnt werden, daß die Erwachsenenbildung im Kaiserreich - eine Vielzahl von örtlichen, politischen, konfessionellen und "freien" Vereinen und Organisationen -, abgesehen von dem betont politisch-gesellschaftlichen Antrieb der Arbeiterbildungsbewegung, keineswegs politisiert war, sondern im großen und ganzen rein bildungsliterarische Interessen in der auslaufenden Tradition von Neuhumanismus und Idealismus oder aber Fortbildungsbestrebungen angesichts einer neuen Welt von Wissenschaft und Technik widerspiegelte.

"Bildung", als "höhere" Schulbildung zumeist im positivistischen Sinne gedeutet als "Wissen", angesehen als Bildungsprivileg und Monopol der besitzenden Klassen, sollte dem "Volke", das hieß in diesem Falle dann den "unteren" sozialen Schichten vermittelt werden. "Volksbildung" : das war dann "voraussetzungslose Mitteilung des Wissensstoffes" (ADOLF MANNHEIMER 1901), waren "Veranstaltungen für die Hebung der Bildung der ungebildeten Klassen" (ERNST SCHULZE 1907), waren die Bemühungen eines liberalen Bürgertums um die an das höhere Bürgertum Anschluß suchenden niederen Schichten mit ihrem "göttlichen Recht auf frohe Stunden" (EDUARD REYER 1896) gemäß dem "Vermächtnis FICHTEs: Erziehung allen ohne Ausnahme" (JOHANNES TEWS 1922) (12).

Volksbildung sollte zur sozialen Egalität führen, sollte das Bildungsdefizit benachteiligter Gruppen überwinden helfen und soziale Spannungen egalisieren (HORST SIEBERT 1970) (13), hatte doch schon 1878 MOLTKE im Reichstag erklärt (14):

"Die Stärke Deutschlands beruht auf der Gleichheit seiner Bewohner; und diese Gleichheit kann nicht auf äußeren Dingen beruhen, kann nicht durch äußere Dinge hervorgebracht werden, sondern muß durch die Gemeinschaft der geistigen und sittlichen Grundlagen, durch die Volksbildung erzeugt werden."

1920 konstatierte die Reichsschulkonferenz noch mit Bedauern (15):

"Heute sind wir eigentlich kein Volk, sondern sind zerrissen in Gruppen, Parteien, Konfessionen, die sich zum Teil überhaupt nicht mehr verstehen, die durch Vorurteile aller Art voneinander getrennt sind. Ein Volksbewußtsein, ein Zusammengehörigkeitsgefühl, ein Bewußtsein für die Schicksalsgemeinschaft,

in der wir alle miteinander stehen, muß erst erzeugt werden."

2. Heftige und zum Teil polemisch vorgetragene Kritik an diesem "Volks"-, "Bildungs"- und damit auch "Volksbildungs"-Begriff meldete sich nach Abdankung der Wilhelminischen Ära in den Wirren der Weimarer Zeit, wenngleich eine Absage an den positivistischen Bildungsbegriff schon vorher begonnen und durch eine NEUE RICHTUNG innerhalb der Bewegung proklamiert worden war (16). "Volksbildung" war dort nicht mehr nur von seiner ersten Begriffskomponente her zu begreifen versucht worden, sondern die Kritik hatte sich zunächst und vor allem auf jene alte Auffassung von "Bildung" eingeschossen, wie sie vor allem von JOHANNES TEWS und der schon zitierten GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKSBIIDUNG, aber auch von manch anderer einflußreichen Seite vertreten worden war (17).

Fußend auf GEORG KERSCHENSTEINERS "Grundaxiom des Bildungsprozesses" (1917) (18) vertraten ROBERT VON ERDBERG-KRCZENCIEWSKI (1866 - 1929) und WALTER HOFMANN (1879 - 1952), die zweifellos bedeutsamsten Persönlichkeiten der neuen Bewegung, die Auffassung, "daß Bildung nicht ein geistiger Besitz, sondern eine geistige Form" sei (ROBERT VON ERDBERG 1921) "eine Form, ein inneres Verhalten, eine innere Bewegung des Individuums" (WALTER HOFMANN 1920) (19).

Aber trotz aller Kritik an der auf Grund jenes Bildungsbegriffes und Bildungsverständnisses angeprangerten "extensiven", "verbreitenden" Wissensvermittlung erhofften letztlich auch die Vertreter dieser "neuen" Richtung innerhalb der Bewegung von der Volksbildung ihrer Tage eine sozial integrierende Wirkung ihrer "intensiven", "gestaltenden" Bildungsarbeit.

Damit konnte aber dann "Bildung" auch ausgedeutet werden als "die organische Form und Gestalt, die der einzelne als Glied seiner volklichen und kulturellen Gemeinschaft erreichen kann" (KLAUS HORNING 1965) (20), und das konnte wiederum um so eher geschehen, als innerhalb der NEUEN RICHTUNG zugleich ein "Interesse am deutschen Menschen, an der deutschen Kultur und an der deutschen Zukunft" (WALTER HOFMANN 1950) sich zeigte (21) und damit - zunächst vereinzelt, dann häufiger - als letztes Ziel der Volksbildungsarbeit "die Schaffung einer einheitlichen Volkskultur" (ROBERT VON ERDBERG 1920) postuliert wurde (22):

In seiner schon "klassisch" zu nennenden Abhandlung "Vom Bildungsverein zur Volkshochschule" (1920) schrieb ROBERT VON ERDBERG damals:

"Der letzte und tiefste Sinn aller Volksbildungsarbeit ist die Gestaltung, die Bildung eines Volkes zu einer geistigen Einheit, die Schöpfung eines Volkes überhaupt könnten wir sagen, als des Trägers eines Gedankens, den es neben und vor anderen Völkern in der Welt zu vertreten hat." (23)

Und an anderer Stelle:

"So erhält die Volksbildung ihren tiefsten Sinn in der Deutung einer Bildung zum Volke, einer Bildung, deren letztes Ergebnis das Volk ist. Nur in diesem Sinne kann von Volksbildung überhaupt gesprochen werden." (24)

Auch hier wird das "Volk" als tiefster Sinn und letztes Ziel der Volksbildungsarbeit genannt; auch hier die aufglimmende Hoffnung auf eine sozial-integrierende Wirkung, aber die Auffassung von "Volk" ist nicht mehr die gleiche wie früher: sie ist durchsetzt und gemischt mit romantischem und aristokratischem Ideengut. Wenngleich noch ebenso vieldeutig und schillernd wie im Kaiserreich (JOSEF FEITEN 1927/1928) (25) und in seinen alten Differenzierungen noch nachweisbar, schwächt sich die Bedeutung des "Volks-"Begriffes als soziologischer Ordnungsbegriff ab und revertiert plötzlich in seinem Charakter:

"Aus dem Gruppenterminus wird ein Leitbild menschlichen Zusammenlebens, ethische Normen fließen ein, Volksein, Volkheit wird eine menschliche Eigenschaft und damit Kriterium eines gültigen Menschseins überhaupt." (WILHELM NIGGEMANN 1967) (26)

Im Rückgriff auf die politisch-nationale Auslegung zur Zeit der deutschen Befreiungskriege und der nationalen Revolutionen des 19. Jahrhunderts (27) wurde nun der "Volks-" Begriff vor allem in seiner neuromantischen Verklärung mit seiner Wendung zum "Volksgeist" insbesondere von seiten der katholischen Volksbildungsbewegung aufgegriffen und fand schließlich auch in breiten Kreisen der Volksbildnerschaft Gehör (28). Impulse der Jugendbewegung und der Reformpädagogik mischten sich mit Vorstellungen eines staatsbürgerlich-republikanischen Erziehungsideals zum Kultur-, Rechts- und Verfassungsstaat. "Volks-bildung" wurde dann interpretiert und ausdrücklich verstanden als "Volk—bildung", das hieß "Bildung zum Volk" (THEODOR BÄUERLE 1921), "zum Volk-sein" (WALTER HOFMANN 1925) mit dem letzten Ziel, "das Volk erst zu schaffen" (REICHSSCHULKONFERENZ 1920) (29).

Darin lag der entscheidende Unterschied zur "alten" Richtung: Volksbildung als Volk-bildung, wohl zuerst 1918 von HERMANN HERZ gefordert (30), wollte sich nicht mehr in der alten Weise verstanden wissen als "Bildung fürs Volk", sondern (als, d.V.) "Bildung eines Volkes" (EMIL RITTER) (1919) (31) und wurde oft als einzige Möglichkeit von Volksbildung überhaupt angesehen (KLAUS HORNUNG 1965) (32):

"Aus "Volksbildung" im Sinne einer aufklärerisch-wissenschaftsgläubig, atomistisch-individualistischen Bildungs- und Kulturausbreitung sollte "Volk-bildung" werden, d. h. ein neuer Zusammenhang von Überzeugungen und Sitten sollte langsam emporwachsen."
(33)

Volksbildung als "Volk-Bildung" sollte der Erneuerung der Lebensordnung des deutschen Volkes dienen, ihr letzter Zweck sollte die "deutsche Volksgemeinschaft" sein (EMIL RITTER 1919) (34); als Grundlage solcher Volksbildung wurde die individuelle Bildung des einzelnen angesehen, die die "Volk-Bildung" vorbereiten sollte:

"Bildhafte Kräfte im Volk, an vielen, an möglichst vielen Stellen im Volk erweckt und geübt, muß dem Sich-Bilden zum Volke zugute kommen. Das ist der Glaube - wenn man so will: das Dogma - mit dem unsere Arbeit heute steht und fällt."
(WALTER HOFMANN 1925)
(35)

Vor allem durch die neue Methode der "Arbeitsgemeinschaft" (36) sollte im Sinne EUGEN ROSENSTOCKs (37) indirekt durch "Zellenbildung" wie ein "Sauerteig" an vielen Stellen im Volke jenes letzte Ziel erreicht werden (38), "um das Chaos von innen her zu überwinden, indem die Arbeitsgemeinschaften immer größere Kreise in sich einbezogen und so Volk von innen her entstehen konnte" (WILHELM NIGGEMANN 1967) (39).

3. Diese - vielleicht wird man sagen dürfen - "tragische" Problematik der Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit stand ganz im Zeichen einer bildungs-ideologischen Überspannung ihrer politisch-pädagogischen Zielsetzung:

- Die Vertreter dieser Auffassung fanden sich im HOHENRODTER BUND, dessen Zielsetzung KLAUS HORNUNG folgendermaßen beschreibt:

"Man wollte neue erzieherische und geistige Gemeinschaften schaffen, als Zellen der Volkserneuerung, als Zentren solcher Lebensgestaltung und - langfristig gesehen und gewollt - auch neuer politischer Ordnung!" (40)

- Die Voraussetzungen dieses Gedankengutes sind im Erwachen der Nationalidee und des nationalen Bewußtseins in Klassik und Romantik (FRIEDRICH MEINECKE 1908; PAUL RÜHRIG 1964) (41) und in der Übertragung des völkischen Gedankens in die Erziehung durch PAUL DE LAGARDE mit seinem Einfluß auf die pädagogische Reformbewegung und damit auch auf die Volksbildungsbe-
wegung zu finden.

- Der Effekt dieser Auffassungen beruhte auf der Tatsache, daß eine solche romantische Vorstellung von "Volk" und "Volkstum" ein Metaphysikum aller-
ersten Ranges darstellte, in das "das Glaubensbedürfnis der säkularisierten
Massen einströmen konnte" (HANS GLÖCKEL 1964) (42).

- Das Resultat zeigte sich im Traum von der Erziehung und dem Heranwachsen
einer "Deutschen Nation" auf "völkischer" Grundlage mit dem Ziel, das
"ideale Reich", den "völkischen Staat" zu schaffen und "jenes edlere Zeit-
alter herbeizuführen, in dem die Menschen ihre Sorgen nicht mehr in der
Höherzüchtung von Hunden, Pferden und Katzen erblicken, sondern im Empor-
heben der Menschen selbst" (ADOLF HITLER 1926) (43).

- Das historische Finale waren Rassenhetze und Nürnberger Gesetze, Eutha-
nasie und Reichskristallnacht, waren ungezählte Tragödien in Auschwitz,
Dachau, Madjanek, Treblinka. Der Traum von der Herrschaft der "besten
Köpfe der Volksgemeinschaft" innerhalb des "besten Volk(es)" (44) starb
in der Trümmerschlacht um Stalingrad, unter dem Donner der Panzergeschütze
bei El Alamein und auf den Schlachtfeldern der Normandie.

B. Zum Begriff "Erwachsenenbildung"

1. Aus diesen kurzen Andeutungen wird bereits deutlich, daß nach dem Zu-
sammenbruch mit der verfassungsmäßigen Einführung eines allgemeinen, un-
mittelbaren, freien, gleichen und geheimen Wahlrechts und der Erkenntnis
der "grundlegenden Bedeutung" der Erwachsenenbildung "für den Aufbau und
Bestand der modernen Demokratie" (FRITZ BORINSKI 1954) (45) eine Recht-
fertigung erwachsenbildnerischen Handelns und Verhaltens nicht mehr mit
dem Begriff einer "Volks-" Bildung belegt werden konnte, wenngleich nach
1945 vor allem die Gründung neuer Volkshochschulen im Zeichen der poli-
tischen Zielsetzung einer demokratischen Umerziehungskampagne (reeducation)
der alliierten Siegermächte stand:

"Sie (die Volkshochschule, d.V.) war ein Teil der
Umerziehungsprogramme der Siegermächte, aber auch
der Demokratisierungspolitik der in den Besatzungs-
zonen neu geschaffenen Länder." (FRITZ BORINSKI 1954)
(46)

In seiner Direktive Nr. 56 vom 28. 10. 1947 ("Grundlegende Richtlinien für Erwachsenenbildung in Deutschland") deklarierte beispielsweise der Kontrollrat als Ziele der Erwachsenenbildung:

"Das Hauptziel der Erwachsenenbildung sollte sein, tätige Helfer für die demokratische Erziehung Deutschlands heranzubilden, indem der erwachsenen Bevölkerung die neuesten sozialen, politischen und wissenschaftlichen Erkenntnisse allgemein zugänglich gemacht werden." (47)

Wenngleich solche Versuche, durch belehrende Vermittlung von Wissen über Institutionen des Staates und deren "Funktionen" neue, "demokratische" Verhaltensweisen zu erwirken, schon wegen des Rückfalls in die Zeit "extensiver" Volksbildung auf heftige Kritik stoßen mußte (48), wurde dennoch alle Hoffnung für eine bessere politisch-bürgerliche Bildung auf die Erwachsenenbildung gesetzt (RICHARD LIVINGSTONE 1949; FRITZ BORINSKI 1954) (49) und schlug sich zudem in den meisten Verfassungen der einzelnen Bundesländer der BRD nieder (50).

Zugleich sah man aber auch die Notwendigkeit, für diese neue Auffassung und das neue Bemühen um den einzelnen "Mit"-Bürger einen neuen tragenden, historisch unbelasteten und möglichst ideologiefreien Begriff für eine zu "bewältigende" Vergangenheit finden müssen (HEINRICH HANSELMANN 1951) (51).

2. Als einer der ersten war es dann nach dem Zusammenbruch WERNER PICT, der in seinem damals viel gelesenen Buch "Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland" (1950) den Begriff der "Volksbildung" im Rückgriff auf seine ursprüngliche Verwendungsart "im vollen Umfang" auf "das gesamte Unterrichtswesen" anwandte und davon sich abhebend den Begriff der "Erwachsenenbildung" definierte als

"jede organisierte Veranstaltung zur Befriedigung geistiger Bedürfnisse Erwachsener" (52),

ohne damit jedoch lotztlich von vornherein der Tatsache entgehen zu können, daß sich mit dem Begriff "Erwachsenenbildung" im Grunde "kein fester Begriff verbindet", sondern "eine Vielzahl von Interpretationen" (HEINZ RASKOP 1931) (53), zumal dieser Terminus - schon nach dem ersten Weltkrieg wiederholt verwendet - im Verlaufe seiner Entwicklung "ohne Zweifel gewisse Wandlungen durchgemacht" hatte (HERMANN PLATZ 1926) (54).

Sehr viel umfassender als PICT, aber doch in gewisser Weise ähnlich formulierte damals auch GEORG RAEDERSCHIEDT (1953):

"Erwachsenenbildung ist also derjenige Teil der Volksbildung, der unter ausdrücklicher Berücksichtigung der besonderen Möglichkeiten und Bedürfnisse des Erwachsenen diesem bei der Gestaltung seiner Persönlichkeit, seines Lebens, seiner Umwelt hilft." (55)

PICHT ebenso wie RAEDERSCHIEDT und manch andere Autoren setzten also den Begriff der "Erwachsenenbildung" von einer "Volks-" und "Jugendbildung" ab, insofern, als sich diese Bemühung "auf den Erwachsenen erstreckt" (HEINRICH HANSELMANN 1951; THEODOR BALLAUFF 1958), auf den "eindeutig Erwachsenen in eigens dafür bestimmten Veranstaltungen" (WOLFGANG SCHULENBERG 1964) (56) und - analog zur "Volksbildung" als dem gesamten Unterrichtswesen - einen intentional-beabsichtigten, interpersonellen Vorgang darstellt, schreibt doch THEODOR BALLAUFF (1958):

"Wir sehen vorläufig in der Erwachsenenbildung ein bewußt eingeleitetes und eingerichtetes Vorgehen, in dem es um die Bildung der Erwachsenen geht." (57)

Solche Definitionsversuche können aber - so gewichtig sie auch sein mögen - für unsere Arbeit als operationale Basis nur schwer zufrieden stellen, fordern sie doch eben wegen ihrer formalen Unbestimmtheit zu weiteren Fragen geradezu heraus. So bleibt beispielsweise unklar, was oder wer hier eigentlich als "Erwachsener" anzusehen ist, was vor allem das konstitutive Moment jenes "Erwachsenenstatus" darstellt, so wie es im Sinne dieser Definitionen verpflichtendes und modifizierendes Berechtigungs- bzw. Einschränkungsscharakteristikum wäre.

Nur eines scheint sicher:

"Sprechen wir von Erwachsenenbildung, so werden wir sehr streng und gründlich dieses Erwachsensein zu untersuchen haben." (THEODOR BALLAUFF 1958) (58)

Deshalb ist es verblüffend, festzustellen, wie wenig im Bereich der Erwachsenenbildung solchen doch sicherlich sehr entscheidenden Vorklärungen innerhalb der einschlägigen Literatur nachgegangen wird. Daß das "Erwachsensein" "ein rechtes Problem" darstelle (KOWLES/HUSEN 1963) (59), scheint mittlerweile erkannt worden zu sein; dennoch bleibt - wenn überhaupt "der Erwachsene" in den Fragehorizont der Erwachsenenbildung gerät - oft Spekulation, was von einer (zur Zeit fehlenden) Wirklichkeitsforschung als Phänomen der Lebenswirklichkeit würde begriffen werden müssen (60).

3. Die wenigen vorhandenen Klärungsversuche des Begriffes "Erwachsenenbildung" beginnen im allgemeinen - wie auch oben schon beschrieben (61) - mit einer Abgrenzung der Erwachsenenbildung zur "Jugendbildung", "obwohl die Trennlinie zwischen Jugendlichen und Erwachsenen nicht eindeutig zu ziehen ist und die Erwachsenenbildung die Bildung des Heranwachsenden einschließt" (HORST SIEBERT 1970) (62).

Den entscheidenden Schritt dazu hatte schon 1922 bereits FRANZ XAVER GRUBER getan, als er von der "Erweiterung des pädagogischen Horizonts in vertikaler Richtung" sprach (63) und damit meinte, wie es HERMANN NOHL (1949) formulierte,

"das Wesen der Volkshochschule sei nicht eine Ausdehnung des Wissensbesitzes auf Stände, die bisher davon ausgeschlossen waren, in Fortsetzung des Prozesses, der von der Aristokraten- und Geistlichenbildung zur Bürgererziehung fortschritt, sondern eine Ausdehnung der Erziehung auf das höhere, bisher von der Erziehung nicht erfaßte Alter." (64)

HERMANN NOHL zog daraus den Schluß:

"Das pädagogische Problem der Volkshochschule von hier aus angesehen ist also das Problem der Erwachsenenbildung." (1949) (65)

Eine solche "Erweiterung des pädagogischen Horizonts in vertikaler Richtung" (FRANZ XAVER GRUBER) (66) mit dem Versuch einer Abgrenzung findet man auch in neueren Arbeiten: so bei FRANZ PÖGgeler in seiner "Einführung in die Andragogik" (1957) und in seiner Schrift "Der Mensch in Mündigkeit und Reife" (1964) (67), in dem von ERNST BORNEMANN und GUSTAV VON MANN - TIECHLER herausgegebenen dreibändigen "Handbuch der Sozialerziehung" (1963 f.) (68), in der "BROCKHAUS - ENZYKLOPÄDIE" (1968) (69), und mündet schließlich in der Formulierung JOACHIM H. KNOLLS, daß die "Wissenschaft von der Erwachsenenbildung" als "außerschulische Pädagogik" im Sinne einer nachschulischen Fort- und Weiterbildung verstanden werden könne (1967; 1968) (70).

Solchermaßen fixierte Aussagen zum definitionsproblematischen Feld "Erwachsenenbildung" sind vor allem von entwicklungspsychologischen Gedankengängen getragen, insofern, expressis verbis oder auch nur zwischenzeitig zu lesen, der Lebensabschnitt "Erwachsenenzeit" - im weiteren Sinne verstanden als der gesamte Lebensraum im Anschluß an die Jugendzeit bis zum Tode (THEODOR BALLAUF 1958; FRANZ PÖGgeler 1964; WOLFGANG SCHULEN-

BERG 1964; GEORG SCHERER 1965; GUSTAV A. BRANDT 1971) (71), im engeren Sinne differenzierter betrachtet und abgegrenzt gegenüber der Jugendzeit auf der einen und dem beginnenden Alter auf der anderen Seite (MARTHA MOERS 1953; HEINZ REMPLEIN 1962; CHARLES ZWINGMANN 1962; CHARLOTTE BÜHLER 1962; OTTO FRIEDRICH BOLLNOW 1966; FRIEDRICH DORSCH 1970; F.C. SCHUBERT 1971) (72) - anderen Lebensabschnitten gegenübergestellt und selbst wiederum in Stufen nach phasenspezifischen Merkmalen eingeteilt wird (73).

Wenngleich aber das biologische und psychologische Alter des "Bildungs-adressaten" sicherlich ein Kriterium des Begriffes "Erwachsenenbildung" darstellt, reicht es als alleiniges Definitionskriterium aus den verschiedensten Gründen jedoch noch nicht aus (GEORG M. RÜCKRIEM 1971) (74); so lassen sich beispielsweise entwicklungspsychologisch die "Grenzen" des "Erwachsenenalters" weder nach unten (zum Jugendalter) noch nach oben (zum beginnenden Alter) eindeutig festlegen (75), da im Hinblick auf die Tendenz der Ausdehnung des Jugendalters (DAVID P. AUSUBEL 1970) sich schlecht etwas über "die Jugend" aussagen läßt, was nicht auch für die Erwachsenen zutrifft (HELMUT SCHELSKY 1957) (76), und umgekehrt infolge der fortschreitenden Individualisierung neben einer fortschreitenden intraindividuellen Differenzierung auch die interindividuellen Unterschiede mit zunehmendem Alter immer größer werden und andererseits intra-individuell die "physiologische Alternskurve und die geistige Reifungskurve auseinanderfallen" (HEINZ REMPLEIN 1962) (77), so daß eine Generalisierung und einheitliche Modellvorstellung den typischen und individuellen Varianten nicht gerecht würde. Hinzu kommt, daß die Autoren der weiteren Auffassung Gefahr laufen, den "Alten" als den "geschrumpften" Erwachsenen, von diesem durch altersbedingte Ausfallerscheinungen unterschieden, zu betrachten und damit nicht der Tatsache gerecht zu werden, "daß sich gleichsam mit innerer Logik im Bereich der Wissenschaften vom Menschen Tendenzen bemerkbar machen, die auf ein angemessenes Bild vom alten Menschen hindrängen" (EWALD HELLER 1965) (78). Ja, letztlich scheint sogar "eine schematische Einteilung des Lebens in Phasen oder Abschnitte ... schwierig und - streng genommen - unwissenschaftlich, da der dynamische Charakter des Lebens, die Kontinuität und die Individualität dabei verloren gehen und das Leben sich einfach nicht schematisieren läßt" (CHARLES ZWINGMANN 1962) (79).

Der in diesem Zusammenhang mehr pädagogisch gemeinte Einwand GEORG M. RÜCKRIEMs, die definitorische Klärung der Erwachsenenbildung vom Aspekt des "Erwachsenseins" zu betreiben, sei schon per se zum Scheitern verur-

teilt, da sie über die Zielvorstellungen des Bildungsverständnisses letztlich nichts aussage (80), konveniert allerdings nur insofern, wenn "Erwachsenensein" ausschließlich als Abgrenzungskriterium gesehen und lediglich von da her argumentiert würde. Jedoch beinhaltet der Begriff des "Erwachsenenseins" neben dem entwicklungspsychologischen auch einen teleologisch-axiologischen Aspekt insofern, als "Erwachsenensein" zugleich Seiendes wie Seinsollendes ausdrückt, Faktisches wie Normatives, der bildnerischen Einwirkung Vorgegebenes wie erst durch diese Einwirkung zu Erreichendes und sich zum anderen neben diesem innerpersonalen Telos-Moment immer zugleich schon als eine immanente Bewertung des im Sachverhalt des "Erwachsenenseins" Gedachten darstellt (81).

Allerdings scheint der Hinweis gerechtfertigt, daß mit Begriffen wie "Kindererziehung", "Jugendbildung", "Erwachsenenbildung" oder "Altenbildung" vom Sprachgebrauch her gesehen, zunächst und vor allem einfach nur der Gegenstand, das Objekt dieser "Erziehung" und "Bildung", näher gekennzeichnet werden soll.

Das hat seine Gründe:

In allen uns geschichtlich hinreichend bekannten Kulturen ist das "Lernen" immer auch das Privileg gesellschaftlicher Oberschichten und mächtiger und einflußreicher Gruppen gewesen (WOLFGANG SCHULENBERG 1968) (82). Ursprünglich mit politischer Motivsetzung, wird das Zuteilungssystem nach Altersgruppen dann sozial rationiert; dabei erfolgt eine Rationalisierung der sozialen Diskriminierung mit der Begründung von angeblich naturbedingten Unterschieden:

"Wenn in einer Gesellschaft das für ihren Bestand notwendige Lernen einigen Lebensjahren und der Kindheit und Jugend zugeteilt und das Lernen vorher und nachher (teils mit recht genauen Fixierungen der zeitlichen und inhaltlichen Grenzen) unterdrückt werden soll, so kann bei hinreichender Internalisierung dieses Zuteilungsschemas das Bild leicht "umklappen", so daß jetzt die Einteilung als sinngemäße Folge einer ganz natürlichen Entwicklung der Lernfähigkeit in bestimmten Lebensphasen erscheint, wobei diese naturbedingte Lernfähigkeit eben vorher noch nicht und nachher nicht mehr gegeben sei". (WOLFGANG SCHULENBERG 1968) (83)

Spätestens aber die Arbeiten zur Vorurteilsforschung von WILLY STRZELEWICZ (1965) entlarvten gründlich solche Umdeutungen (84); der Diskussion um die "Vorschul-Erziehung" tritt dann auf der anderen Seite dieser Skala beispielsweise die um die "Erwachsenen-Bildung" zur Seite und meint dann

wohl zunächst die Aufhebung der biologischen Generalisierung gesellschaftspolitischer Konventionen für die Zeit nach Kindheit und Jugend (85).

Schon aus diesem Grunde und dem des immanent mitgedachten axiologischen Telos-Momentes kann deshalb die erste Begriffskomponente des Terminus "Erwachsenenbildung" bei der Suche nach einer unsere Untersuchung tragenden operationalen Begriffsbestimmung nicht außer Betracht gelassen werden, will man nicht Unbekanntes durch Umschreibung mit sich selbst zu klären suchen, wie das RÜCKRIEM versucht, wenn er schreibt:

"Erwachsenenbildung" ist demnach das, was in den Institutionen für Erwachsenenbildung gelehrt und gelernt wird." (1971) (86)

Nur wird man bei der inhaltlichen Füllung dann noch wesentlich genauer nach dem fragen müssen, was als Kriterium für den Erwachsenenstatus, (und hier insbesondere) für den Erwachsenenstatus in unserer Gesellschaft zu gelten hat.

4. Zum anderen zeigt aber der Einwand RÜCKRIEMs, daß die Berücksichtigung anthropogener Voraussetzungen des personalen und sozialen Bedingungsfeldes nicht per se auch schon die anthropo-pädagogischen Intentionen der anthropogenen Lernebenen spektral beinhalten. Von hier aus gesehen rückt dann zugleich die Notwendigkeit einer zwingenden Klärung der zweiten Begriffskomponente, nämlich der "Bildung", in das Blickfeld der Überlegungen, geht es doch bei der "Erwachsenenbildung" - wie das THEODOR BALLAUFF formulierte (1958) - ganz offensichtlich um "die Bildung der Erwachsenen" (87).

Nun stellt die definitorische Klärung des Begriffes "Bildung" aber eine Frage von übergeordneter Bedeutung dar:

"Ein besonderer Bildungsbegriff für die Erwachsenenbildung ist absurd. ... Der Aufriß einer Theorie der Erwachsenenbildung beginnt mit der Fixierung des Punktes, der die Besonderheit der Erwachsenenbildung innerhalb einer allgemeinen Theorie der Bildung ... grundlegend und augenfällig bestimmt." (WOLFGANG SCHULLENBERG 1964) (88)

Und eben diese Besonderheit liegt gerade in der Tatsache begründet, daß es sich um "Er w a c h s e n e n -" Bildung handelt:

"Während fast alle theoretischen Sätze und praktischen Maßnahmen der Pädagogik schon per definitionem auf ein Erzieher-Zögling-Verhältnis bezogen sind, das ein Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kind (oder Jugendlichen) ist und sich (von allen komplexeren Zusammenhängen abgesehen) auf einen wesentlichen Altersunterschied stützt, kann in der Erwachsenenbildung nichts auf einen solchen regelmäßigen, grundlegenden Altersunterschied gestützt werden. Alle Grundlinien einer speziellen pädagogischen Theorie der Erwachsenenbildung lassen sich mehr oder weniger direkt aus dieser fast trivialen ersten Feststellung ableiten." (WOLFGANG SCHULENBERG 1964) (89)

Formal gesehen treffen sich also hier die Aufgaben von Erwachsenenbildung und Erziehungswissenschaft: Während die Pädagogik sich um die definitive Klärung der Begriffe "Kind" und "Jugendlicher" bemühen muß, kommt der Erwachsenenbildung diese Aufgabe für den Begriff des "Erwachsenen" zu; beiden geht es aber letztlich um die eingreifende Beeinflussung des Verhältnisses zwischen Mensch und Welt, beide wollen den Weg der Menschwerdung selbst erhellen, die anthropologischen Voraussetzungen dazu klären und mögliche Hilfen für planmäßige Eingriffe bei der Personagenese des Menschen aufzeigen; beide konvenieren in formal gleichen bildungstheoretischen Überlegungen, was nicht bedeutet, daß nicht der Bildungsprozeß selbst, die Bildungsvermittlung zwischen Mensch und Welt sehr verschieden gedacht und vorgestellt würde - je nach anthropologischen Befunden und philosophischen Meinungsvorgaben und Prämissen.

In diesem Zusammenhang sei darauf verwiesen, daß sich schon am Bildungsbegriff selbst - "ein vieldimensionierter Komplex charakteristischer Aspekte und empirischer Tatbestände" (HANS MIESKES 1971) (90) - eine permanente materielle und strukturelle Verschiebung auf dem Hintergrund sozialhistorischer Konstellationen nachweisen läßt (ILSE SCHAARSCHMIDT 1965: "Ein uraltes deutsches Wort wird im Laufe eines halben Jahrhunderts immer wieder umgedeutet und mit neuem Gehalt erfüllt.") (91); die Formulierung SCHLEIERMACHERs,

"Erziehung setzt den Menschen in die Welt, insofern sie die Welt in ihn hineinsetzt, sie macht ihn die Welt gestalten, insofern sie ihn durch die Welt läßt gestalten" (92),

bedeutet in eben diesem Zusammenhang, daß auch die Theorie der Erwachsenenbildung in ihren Dimensionen der "Bildung" realiter immer wieder neu auf die jeweilige Welt hin entworfen werden muß, wenn Erwachsenenbildung dem

Menschen die Welt erschließen soll. So kann, was "Bildung" bedeutet, nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden (DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN 1960) (93), zumal sich einerseits unsere Gesellschaft in einem ständigen Prozeß innerer und äußerer Umstrukturierung befindet und andererseits der Begriff der Bildung seit je "einer der unklarsten und verschwommensten Grundbegriffe der deutschen Pädagogik" gewesen ist (GÜNTHER DOHMEN 1964) (94). Das heißt aber, daß die Frage nach dem Bildungsbegriff zwar eine Frage von übergeordnet pädagogisch-philosophischer Bedeutung ist, daß aber die Erwachsenenbildung als Wissenschaft selbst jeweils beschreiben muß, was "Bildung" für sie bedeutet und wie sie jenen Prozeß ("die Bildungsvermittlung zwischen Mensch und Welt" (KLAUS SCHALLER / KARL — HEINZ SCHÄFER 1968) (95)) verstanden wissen will.

Nach dem Gesagten versteht sich von selbst, daß auch im speziellen Bereich der Erwachsenenbildung bei Durchsicht der Literatur dort die subtilsten und verschiedensten Bildungsvorstellungen zu finden sind, die jeweils, von den verschiedensten Meinungsvorgaben motiviert, die individuelle anthropologische Genese durch aus dem Bildungsbegriff abgeleitete individuelle Intentionen und deren Realisation beeinflußt sehen wollen.

Es zeigt sich aber, daß immer wieder - trotz der verschiedensten inhaltlichen Auffüllungen - formal mindestens zwei Aspekte in der Literatur der Erwachsenenbildung angesprochen werden, wenn es um die Deutung des Begriffes "Bildung" innerhalb des Gesamtterminus "Erwachsenenbildung" geht:

- Zum einen versteht man darunter eine "ernstliche Bildungs- und Lernbemühung" (WOLFGANG SCHULENBERG 1964) (96), die sich als "ein bewußt eingeleitetes und eingerichtetes Vorgehen" (THEODOR BALLAUFF 1958) (97) wie als funktionales Geschehen im Prozeß der Bemühung um die Menschwerdung des Menschen, um sein "Gebildetwerden" und "Gebildetsein" abzeichnet; Bildung wird gedeutet als ein prozessuales Geschehen unter mitgedachter Vorwegnahme des zu erreichenden Zustandes des "Gebildet-Seins". Innerhalb des prozessualen Geschehens ist damit dann sowohl jenes griechisch intendierte "παιττα" im transitiven Sinne gemeint, wie jenes reflexive, den Menschen in seiner Anthropogenese ständig verändernde "sich bilden" einer Individualität im Sinne einer Horizonterweiterung, Distanzierung und Reflektierung.

Bildung, verstanden als antik-humanistische Fremdbildung ebenso wie als organologische Selbstbildung, intendiert aber letztlich dasselbe: die

Herausbildung einer persönlichen Wesens- und Lebensform (JAKOB VON UEXKÜLL; MAX SCHELER 1925; WILHELM ARP 1943) (98), und will im andragogischen Verständnis jene "personale Selbstverwirklichung des Menschen" (FRITZ STIPPEL 1966; CARL ARTUR WERNER 1959) (99), die vom anthropologischen Befund her heute jedoch "niemals etwas Abgeschlossenes und Fertiges ..., sondern vielmehr eine Art "Werde-Sein" (JOSEF PIEPER), ja immer neu aufbrechendes Sein" darstellt (FRITZ STIPPEL 1966) (100). In fortwährender Gestaltung gestaltet ("bildet") sich der Mensch ständig weiter, da menschliches Dasein nicht Gegebenheit, sondern Aufgegebensein bedeutet.

U. a. wird ja auch dieses permanente Aufgegebensein und Aufgefordertsein, jenes dynamische Element und dauernde Fortschreiten in der Individualitätsgenese mit dem Blick auf die neuere soziologische Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung vor allem nach 1945 mit dem oben schon genannten und zitierten Terminus technicus des "long-life-learning", der "education permanente" aspektartig belegt und hat sich noch bis in die neueren Gutachten hinein eher verstärkt als verloren; 1968 schreibt WILHELM HAHN zum sog. "Picht-Gutachten":

"Je rascher sich der strukturelle Wandel in Wirtschaft und Gesellschaft vollzieht, je umfassender die Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche um sich greift, je schneller das "wißbare Wissen" zunimmt, desto totaler entfernen wir uns von dem alten Bild der in einem Zug "abgeschlossenen Ausbildung" ". (101)

Und ORTHEN folgert (1964):

"Unsere Zeit fordert demnach von jedem Erwachsenen, daß er sich ständig weiterbildet, daß er nicht bei einmal gewonnenen Einsichten stehen bleibt, sondern daß er sich mit wichtigen neuen Erkenntnissen vertraut macht, sich mit den Problemen unserer Zeit auseinandersetzt und sich so in den Stand setzt, sein Leben auch unter neuen Bedingungen zu meistern." (102)

Wie noch im weiteren Verlauf dieser Untersuchung zu zeigen sein wird, waren in entscheidenden Phasen der Entwicklungsgeschichte der deutschen Erwachsenenbildung gerade Fragen der Bildungstheorie und deren jeweils modifizierte Beantwortung von eminent gravierender Bedeutung für deren weiteren Verlauf. Dabei führte vor allem die Polarisierung von transitivem auf der einen und reflexivem Bil-

dungsverständnis auf der anderen Seite zu einer Eskalation der Meinungen, die - mehr emotional als kritisch-reflektierend vorge-tragen - sich oft hemmend auf die erwachsenbildnerische Praxis auswirkte.

- Die von der Antike formulierte und dort auch praktizierte "pai-deia" bzw. "formatio" war im wesentlichen transitive "Schul-" Bil-dung gewesen (HANS-HERMANN GROOTHOFF 1964) (103):

"Mit dieser Bildung ist von Anfang an eine eigentüm-liche Problematik verbunden: Intention und Realisa-tion fallen immer wieder auseinander. Intendiert wird eine Verwandlung der Seele bzw. des Geistes, die den Menschen befähigen soll, in Freiheit, das meint in einem bewußten und verantwortlichen Sprechen und Denken, an der Wahrheit über Welt und Leben teilzuhaben. Eine solche Verwandlung geht vor sich, wenn man sich mit der Überlieferung auseinandersetzt, wozu man aber zuvor einer gewissen Ausbildung - im Lesen und Schreiben, im Sprechen und Denken - unter-worfen werden muß. Der Versuch nun, diese Vorbildung wie auch die eigentliche Bildung zu systematisieren, führt zu einer Bildung im transitiven Sinne. Diese Verselbständigung der Bildung bewirkt aber, daß sie als geschlossener Lehrplan bzw. Lehrgang begriffen und zunächst nach Fächern, dann nach Stufen geord-net und in die Form von Lektionen gebracht wird." (104)

Damit wird aber "Bildung" - auch im Bereich der "Erwachsenen"-Bil-dung - immer zugleich auch als "Ausbildung" begriffen werden müssen und legitimerweise als solche zu einem organisierten Prozeß, zur institutionell organisierten Hilfe einer letztlich intendierten Selbstbildung (HANS TIETGENS 1967) (105). "Bildung" als Begriffs-komponente des Gesamtterminus "Erwachsenenbildung" wird in diesem Zusammenhang dann oft als die organisierte Fremdhilfe bei der Be-mühung des Menschen gesehen, "für sich selber, für sein Menschsein aufzukommen" (KLAUS SCHALLER / KARL H. SCHÄFER 1968) (106), und meint - im engsten Sinne verstanden - dann speziell die Gesamtheit der Institutionen, in denen den Erwachsenen jene Hilfe angeboten wird (dtv 1967/1968) (107), meint die "eigens dafür bestimmten Ver-anstaltungen" (WOLFGANG SCHULENBERG 1964) (108), meint "das, was in den Institutionen der Erwachsenenbildung gelehrt und gelernt wird" (GEORG M. RÜCKRIEM 1971) (109), "sofern es sich nicht um ins frühe Erwachsenenalter verlängerte Schul- und Berufsausbildung handelt" (WOLFGANG SCHULENBERG 1961) (110).

Historisch gesehen, lag in gerade diesem Faktum der Mutationspunkt der deutschen Erwachsenenbildung gegen Ende der fünfziger Jahre begründet; im Bereich der deutschen Erwachsenenbildung innerhalb der Bundesrepublik Deutschland wurde der Versuch unternommen, einer letztlich intendierten reflexiven "Selbst-" Bildung eine organisierte, systematisch-transitive "Fremd-" Bildung zur Seite zu stellen, beispielsweise auf dem beruflichen Sektor der menschlichen Existenz.

Man begann damals schon zu ahnen (was in den sechziger Jahren zur Gewißheit werden sollte), daß es nämlich in unserer derzeitigen, bedingt durch Automation, Rationalisierung und technologischem Fortschritt, von permanenter horizontaler und vertikaler Mobilität gekennzeichneten Berufs- und Arbeitswelt, die einen Wechsel des Berufes oder eine Umschulung bei einer wachsenden Zahl von Arbeitnehmern in immer größerer Zahl wahrscheinlich werden läßt, nicht mehr genügt, den einzelnen gegen seine technisierte und bürokratisierte Umwelt zu immunisieren, sondern daß der einzelne sich in ihr behaupten können und "Mobilität" als persönliche Chance begreifen lernen muß. Es liegt auf der Hand, daß das dem einzelnen um so leichter fallen wird, je breiter die Basis seiner (mobilen) Berufsausbildung ist, je mobiler sein Fort- und Weiterbildungsdenken ist, je maximaler ein vernünftig durchorganisiertes und nach neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen und mit modernen Methoden arbeitendes sowie nach allen Seiten zur Kooperation bereites Bildungs- und Ausbildungssystem vorhanden ist, in dem dann auch die Erwachsenenbildung ihren Platz erhält:

"Die Erwachsenenbildung erhält ... (in diesem System, d.V.) ... eine berufs- und lebensbegleitende Funktion, die notwendig ist, wenn verhindert werden soll, daß der Mensch zum Spielball "unbegriffener Mächte" wird." (WILHELM HAHN 1968) (111)

Das aber bedeutet: Komplementäre Erwachsenenbildung als notwendiger Bestandteil hochentwickelter dynamischer Gesellschaften (WOLFGANG SCHULENBERG 1964) (112) wird dann institutionalisiert und systematisiert werden, wird integrierter Bestandteil in einem "Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung" (GEORG PICHT 1968) (113) werden müssen, da "sich die Aufgaben, denen eine

moderne Erwachsenenbildung gerecht werden muß, nur lösen lassen, wenn man den gesamten Bereich der Erwachsenenbildung einschließlich der berufsspezifischen Fort- und Weiterbildung als ein einheitliches **S y s t e m** betrachtet " (GEORG PICHT 1968) (114). Die Konzipierung und auch Realisierung langfristiger Komplexlehrgänge verschiedener Institutionen und diverser Trägerschaften, die Übernahme von Funktionen des zweiten und dritten Bildungsweges durch die Volkshochschulen, die Entwicklung eigener VHS-Zertifikate, kurz: die Permutation okkasioneller und unverbindlicher Veranstaltungen zu langfristig geplanten und systematischen Lehrgängen, wie sie beispielhaft mit dem "Bochumer-Plan" in den sechziger Jahren ihren Ausdruck fand (115), ist das Ergebnis einer durchaus eigenen Auffassung von "Bildung" im Gesamtterminus der "Erwachsenenbildung":

"Bildung meint in diesem Zusammenhang denjenigen Gestaltwandel, der durch Schulen - d.h. institutionalisierte Bildungshilfen - "organisiert" werden kann, und der nötig ist, um in der neuen, durch und durch künstlichen, wissenschaftlichen-technisch begründeten, ebenso egalitären wie pluralistischen Lebenswelt seine Stelle finden und das Ganze mitverantworten zu können." (HANS HERMANN GROOTHOFF 1964) (116)

Einrichtungen und Institutionen, die eben dieser "Bildung" durch organisierte und institutionalisierte Bildungshilfe dienen wollen, werden dann selbst - soweit sie nicht "schulischer" Art sind - im Sprachgebrauch und in der Literatur als "Erwachsenenbildung" bezeichnet, wobei dann vornehmlich solche Bildungseinrichtungen gemeint sind, "die kontinuierlich und qualifiziert arbeiten, und sich den Bürgern aller religiösen, politischen und sozialen Richtungen gleichermaßen zugehörig präsentieren" (WOLFGANG SCHULENBERG 1964) (117).

Diese beiden Aspekte - der innerorganisch sich vollziehende Bildungsprozeß und die organisierte Fremdhilfe, beide mit dem Ziel, der "Selbstverwirklichung" des Menschen zu dienen (118) - werden auch in den subtilsten Theorien zur Erwachsenenbildung (soweit von dem Begriff der "Bildung" ausgegangen wird) immer wieder (wenn auch sehr verschieden) bedacht und in einer Vielzahl von bildungstheoretischen Entwürfen dargestellt. Zweck dieser Fülle von Entwürfen ist es,

"diesen Prozeß der Selbstverwirklichung in all seinen Schritten durchschaubar zu machen, die Abfolge der Schritte als sinnvolles Nacheinander zu erweisen, den Prozeß als einen und ganzen zu begründen, ihn von seinem Ursprung (Prinzip) her und auf sein Ziel (telos) hin auszulegen" (KLAUS SCHALLER / KARL H. SCHÄFER 1968) (119).

Nur wird bei der inhaltlichen Auffüllung der erwachsenbildnerische Prozeß - die Bildungsvermittlung zwischen Mensch und Welt - sehr verschieden gedacht: ALFONS BENNING untersuchte beispielsweise im Rahmen einer "deskriptiv-normativen Untersuchung" 14 verschiedene bildungstheoretische Ansätze im Raume der "deutschen katholischen Erwachsenenbildung" (1969) und fragte jeweils nach dem Spezifikum proprietärer bildungstheoretischer Voraussetzungen für das erwachsenbildnerische Denken und Handeln (120). WILHELM NIGGEMANN interrogierte nach dem "Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung bis 1933" (1967) und stellte dabei heraus, daß es ein wesentliches Kennzeichen katholischer Erwachsenenbildung seit je gewesen sei, sich "den neuen Einsichten in den Bildungsprozeß geöffnet" und mobil jeweils neu den erwachsenbildnerischen Prozeß intentional, substantiell und operational aufgefüllt zu haben (121).

Eine Erwachsenenbildung, die sich als "Lebenshilfe" versteht, wird in eben diesem Sinne dann ein anderes Selbstverständnis ihrer eigenen Arbeit und ihrer Aufgaben haben, als etwa eine Erwachsenenbildung, die sich ^{als} "Volksbildung zur Volk-Bildung" versteht. Es wird in dieser Arbeit deshalb u.a. versucht werden müssen, das Spezifikum einer solchen Auffassung herauszustellen, d.h. jenes Vorverständnis darzulegen und nach jenen Sinnprinzipien zu fragen, die im Bildungsprozeß selbst zum tragen kommen und durch die der Mensch in seine "Menschlichkeit" - die ihm als naturhafte Ausstattung nicht schon selbst zu eigen ist (122) - hineinfinden soll.

5. Aus dem Gesagten geht hervor, daß der Begriff der "Erwachsenenbildung", je nach der Bedeutungsverlagerung bestimmender Einzelaspekte, sehr verschieden gedeutet und operational praktiziert werden kann:

"Allein schon in einem Teilbereich der Menschenbildung, nämlich der Erwachsenenbildung, müssen wir ... verschiedene Arten, Formen und Stile erkennen ...; es handelt sich um mehr als bloße Aspekte eines und desselben Phänomens." (FRANZ PÜGGELER 1965) (123)

Ohne uns jetzt bereits auf Fixierungen inhaltlicher Einzelheiten festlegen zu wollen, muß aber an dieser Stelle für eine operationale und diese Untersuchung tragende Begriffsdefinition des Terminus "Erwachsenenbildung" noch einmal auf frühere Gedankengänge mit einem Zitat von ALFONS

BENNING zurückgegriffen werden, der schreibt (1969) (124):

"Geht man von einem einheitlichen, aber strukturierten Bildungsbegriff, der verschiedener Deutungen und Aspekte fähig ist, aus, so grenzt sich der Erwachsenenbildungsbegriff gegenüber dem allgemeinen Begriff der Bildung dadurch aus, daß er sich auf eine bestimmte Phase des Menschseins, eben des Erwachsenseins, als Teil der Menschenbildung bezieht."

Damit wird aber wieder auf die erste Begriffskomponente des Gesamtterminus "Erwachsenenbildung" zurückverwiesen, und es bleibt die oben bereits gestellte und noch "offene" Frage, welches Kriterium für den Status eines "erwachsenen" Menschen kennzeichnend sei, wenn - wie oben schon zum Ausdruck gebracht (125) - physiologische, sexuell-biologische, psychologische und geistige Symptome nicht ausreichen und die Verwendung theologisch-philosophischer Begriffe den Verdacht idealistischer und ideologischer Spekulationen aufkommen läßt.

In diesem Zusammenhang kann dann auf DAVID P. AUSUBEL verwiesen werden, der mit Blick auf die Bedeutung der Emanzipation für die menschliche und tierische Entwicklung - ("... kann die Emanzipation (... nicht, d.V. ...) als gleichbedeutend mit dem allgemeineren Problem, den Status einer erwachsenen Persönlichkeit zu erlangen, angesehen werden" (126) - formuliert (1970):

"Der Erwerb des vollen Status einer erwachsenen Persönlichkeit erfordert einen Grad der sozialen Anerkennung, der über die bloße Änderung intrafamiliärer Beziehungen hinausgeht." (127)

Und an anderer Stelle:

"Der Statuserwerb ist nicht nur eine Funktion interpersonaler Beziehungen innerhalb der Gruppe, sondern ein Produkt sozialer Vorschriften, die auf Tradition, Wertvorstellungen, Glaubenssätzen und Institutionen beruhen, die über individuelle Unterschiede und die spezifischen Populationsmerkmale und Herrschaftsstrukturen einer gegebenen Gruppe hinausgehen." (128)

Mit anderen Worten: Ein großer Teil der Personagenese vollzieht sich im Elternhaus in der Beziehung des Kindes zu seinen Eltern. Während aber im Tierreich die elterliche Verantwortung schon sehr früh (bereits vor dem Eintreten der sexuellen Reife) endet und der Eintritt der Geschlechtsreife gleichbedeutend mit dem Erlangen des Erwachsenenstatus ist (129), wobei noch interindividuelle Determinanten der jeweiligen Intragruppenstruktur die persönliche Anerkennung motivieren können (130), kommt in menschlichen Gesellschaften die totale Emanzipation selten vor der Pubertät, in unserer Gesellschaftsordnung relativ früh bei einer wiederum re-

lativ späten Zuerkennung des sozialen Status einer "erwachsenen" Persönlichkeit vor.

Beide - die Etablierung als selbständige Person und die soziale Anerkennung als "erwachsene" Persönlichkeit - penetrieren sich letztlich jedoch gegenseitig:

"Ein nicht emanzipiertes Individuum ist unweigerlich in seinem Streben nach sozialer Anerkennung als Erwachsener behindert, und umgekehrt verzögert der Aufschub der Anerkennung als Erwachsener den Vollzug der Emanzipation." (DAVID P. AUSUBEL 1970) (131)

Daraus zieht AUSUBEL den Schluß:

"Man kann nur in bezug auf ein soziales Kriterium entscheiden, wann ein Mensch den Erwachsenenstatus erreicht hat." (132)

Dieses "soziale" Kriterium kann aber (so AUSUBEL) nicht im Verhältnis des Jugendlichen zu seinem Elternhaus (mit einer eventuellen Teilanerkennung als Erwachsener) gesucht oder in der gleichberechtigten Mitgliedschaft in der Gruppe der Altersgenossen mit ihrer uneingeschränkten Zugangsmöglichkeit zu primärem Status gefunden werden, sondern der einzelne erlangt

"den Erwachsenenstatus in bezug auf die Gesellschaft und nicht im Verhältnis zum Elternhaus oder zur Gruppe seiner Altersgenossen." (133)

Das heißt konkret und mit anderen Worten:

"Ein solches Kriterium muß unter anderem die gleichberechtigte Mitgliedschaft in einer bestimmten Gemeinschaft Erwachsener umfassen, das Recht, anerkannte Erwachsenenrollen zu übernehmen sowie das Recht des gleichberechtigten Zugangs zu Tätigkeiten, die über den primären Status Erwachsener entscheiden." (134)

Eine solche relativ umfassende Definition weist auf der anderen Seite dann all jene Versuche als zu eng zurück, die als soziales Kriterium und *conditio per quam* für Erwachsenenbildung die Entlassung aus dem institutionalisierten und schulischen Lern- und Ausbildungsprozeß ins Feld führen, wie beispielsweise FRITZ WARTENWEILER (1950) formuliert:

"Erwachsenenbildung wendet sich an Personen, die den Schulen, den obligatorischen, fakultativen und auch den Fachschulen entwachsen sind" (135),

oder HANS-HERMANN GROOTHOFF (1969) schreibt:

"Unter Erwachsenenbildung versteht man das Ganze der theoretischen und praktischen Bemühungen, die Selbstbildung aller derjenigen zu unterstützen, die keine allgemeinbildende Schule mehr besuchen." (136)

Ganz im Sinne JOACHIM H. KNOLLS wäre dann Erwachsenenbildung "außerschulische Pädagogik" (1968) (137) bzw. der von KNOLL dazu synonym verwendete Begriff der "außerschulischen Erziehungswissenschaft" (138). Objekt und Gegenstand wären dann die der Schule und Ausbildung entlassenen "Heranwachsenden und Erwachsenen" (139).

Schon diese letzte Formulierung KNOLLS zeigt aber, daß die Emission nach staatlich vorgeschriebener Schulpflicht weder letztes Kriterium noch überhaupt Voraussetzung für die Anerkennung als "Erwachsener" sub specie Erwachsenenbildung sein kann, bedenkt man zugleich, daß sich das gesamte Gebiet einer "transitorischen Erwachsenenbildung" (WOLFGANG SCHULBERG 1964) (140) nicht in solche Definitions- und Bestimmungsversuche eingliedern ließe.

Demgegenüber betont CURT BONDY in einem weiteren Sinne das Kriterium einer für die entsprechende "Kultur" notwendigen Gesamtausbildung und schreibt (1956):

"Ein Mensch ist erwachsen, wenn er in der Lage ist, die Erfordernisse, die eine Kultur stellt, zu erfüllen. In einer primitiven Kultur können unter Umständen die benötigten Fertigkeiten ohne weiteres bis zur Geschlechtsreife erlangt werden. In unserer Kultur ist der Erwachsenenstatus weitgehend von der sozialen Gruppe abhängig, der ein Kind angehört. Der ungelernte Arbeiter ist am frühesten ein Erwachsener; der Handwerker muß nach der Schulzeit noch einige Jahre lernen, bevor er Geselle wird, und der Akademiker ist erst mit 25 oder gar 30 Jahren erwachsen, also 10 bis 15 Jahre, nachdem er die Geschlechtsreife erlangt hat." (141)

Sinngemäß - ähnliche Formulierungen lassen sich u. a. bei RUDOLF BERGIUS (1959), FRIEDRICH DORSCH (1970) und HEINZ REMPLEIN (1962) finden (142) - bestimmt deshalb WOLFGANG SCHULENBERG, die Präventivmaßnahmen erzieherischer Lenkung und Leitung in seiner Definition mit aufnehmend (1964):

"Erwachsener soll heißen, wer aus den generellen Fürsorge- und Schonungsmaßnahmen für die Jugend entlassen ist und für sich und seinen Anteil an den gemeinschaftlichen Lasten selbst aufkommt oder aufkommen soll" (143).

Nach diesen Überlegungen kann nunmehr eine operationale Definition für unsere Untersuchung aufgestellt werden; sie soll lauten:

Unter "Erwachsenenbildung" soll in dieser Arbeit eine "ernstliche Bildungs- und Lernbemühung" (WOLFGANG SCHULENBERG 1964) von als "erwachsen" geltenden Menschen und Personen "in eigens dafür bestimmten Veranstaltungen" (WOLFGANG SCHULENBERG 1964) "zum Zwecke ihrer größeren Befähigung" (JOACHIM H. KNOLL 1968) verstanden werden (144).

Mit einer solchen Begriffsbestimmung ist nun in einem engeren Sinne ein Verständniskriterium gefunden, das wissenschaftlich praktikabel und - was den materialen Umfang angeht - eingrenzungs- und abgrenzungsfähig ist:

- Das Prinzip der "Freiwilligkeit", d.h. "die selbstgesetzte Initiative und damit der Verzicht auf jedweden Pflichtcharakter" (JOACHIM H. KNOLL 1968) (145) als Voraussetzung für den erwachsenbildnerischen Prozeß kommt in der Formulierung "ernstliche Bildungs- und Lernbemühung von als erwachsen geltenden Menschen und Personen" zum tragen (146).

- In bezug auf die "Richtung" der "Erwachsenenbildung" erfolgt durch die Wendung "von als erwachsen geltenden Menschen und Personen" eine Eingrenzung nach "oben" (zum beginnenden "Alter") und nach "unten" (zum Jugendalter) hin. Diese Ein- bzw. Abgrenzung erfolgt nicht auf Grund eines erreichten kalendarischen Alters, sondern auf Grund des sozialen Kriteriums der "gleichberechtigten Mitgliedschaft in einer bestimmten Gemeinschaft" von als nach allgemeinem Konsens als "erwachsen" geltenden Menschen und Personen, des Rechtes, "anerkannte Erwachsenenrollen zu übernehmen", sowie des Rechtes eines "gleichberechtigten Zugangs zu Tätigkeiten, die über den primären Status Erwachsener entscheiden" (DAVID P. AUSUBEL 1970) (147).

- In der Formulierung "in eigens dafür bestimmten Veranstaltungen" werden alle jene Formen und Maßnahmen der erwachsenbildnerischen Einflußnahme ausgeklammert, die sich nicht in institutionalisierten oder dialogischen Situationen ereignen. Eine Ausweitung des Begriffes "Erwachsenenbildung" auf alle "funktionalen" Einflüsse würde im Rahmen dieser Arbeit das untersuchungsmäßig zugemutete Gebiet als zu diffus

erscheinen lassen.

- "Zum Zwecke ihrer größeren Befähigung" meint "die der Persönlichkeitsentwicklung und Weltbemächtigung dienenden soziokulturellen Unternehmungen und die auf die berufliche Situationsbemächtigung abzielenden Qualifikationsmaßnahmen" (JOACHIM H. KNOLL 1968) (148).

C. Zum Begriff "Andragogik"

An dieser Stelle muß auf ein Weiteres verwiesen werden: In der Literatur zur Erwachsenenbildung wird unter dem Begriff selbst - oft undifferenziert - Theorie und Praxis der erwachsenbildnerischen Einflußnahme verstanden.

Demgegenüber sind Bestrebungen festzustellen, die versuchen, zum einen jene undifferenzierte Verwendungsart zu beheben, zum anderen "Erwachsenenbildung" als eigenständiges Gebiet im Rahmen der "Erziehungswissenschaft" näher zu akzentuieren und pointierter von der "Pädagogik" als der "Kinder-" und "Jugend-" erziehung abzuheben.

HOLLAND - und hier insbesondere die Universität AMSTERDAM - hat ganz in diesem Sinne eines seiner Institute "INSTITUT VOOR WETENSCHAP DER ANDRAGOGIE" genannt. Von diesem Institut stammt auch jene differentielle Abhebung der Termini "Pädagogik", "Andragogie", "Andragogik" und "Andragologie", die hier - trotz des etwas größeren Umfangs - zitiert sein soll (1968) (149):

"Von der Andragogie wird analog der Pädagogie gesprochen. Pädagogie = Agogie des Kindes = agogische (in diesem Zusammenhang: erzieherische) Arbeit mit Kindern.

Bezieht die agogische Arbeit sich auf bejahrte Menschen, wie z. B. in der Altenhilfe und in der kulturellen Arbeit mit alternden Menschen, dann kann von Gerontagogie (vgl. Gerontologie, Geriatrie) gesprochen werden.

Andragogische Wissenschaften = Wissenschaften, die die Andragogie zum Objekt des Studiums machen. Andere Bezeichnungen: Andragologie; also mit dem Wort Andragogie benennen wir das Objekt des Studiums (das Objekt der Untersuchung) und mit dem Wort Andragologie die Wissenschaft, welche die Andragogie zum Objekt des Studiums macht.

Der Begriff Andragogik kann Verwirrung stiften. Dieses Wort wird in unserer Fakultät schon hantiert, aber nicht als Bezeichnung der Wissenschaft der Andragogie.

U. a. analog zum Ausdruck Methodik und der Dreiteilung Methode, Methodik, Methodologie wird von Andragogik gesprochen, wenn es sich um dasjenige handelt, das gewissensystematischen Phänomenen der andragogischen Arbeit zugrunde liegt, z. B. um Grundsätze, in denen die andragogische Arbeit wurzelt (die Grundsätze, die sich z. B. aus einer Weltanschauung ergeben;) um eine Methodik, die sich im agogischen Handeln kundgibt; um eine Ideologie, die praktische Arbeit beeinflusst.

In der Andragologie ist nicht nur die Andragogie, sondern auch die Andragogik - als Ganzes von manchmal nur implizit gegebenen Auffassungen, die die agogische Arbeit lenken - Objekt der wissenschaftlichen Arbeit. Die wissenschaftliche Forschung hat eben die Aufgabe, die verborgenen Voraussetzungen und Zielsetzungen, die Methodik, derer man sich bedient, aufzudecken und ihre Tragfähigkeit und ihren Wert zu prüfen.

Zusammenfassend: Andragologie ist die Wissenschaft der Andragogie und der Andragogik."

Mit am Anfang einer solchen definitorischen Unterscheidung und Abhebung in Deutschland steht der Satz JOHANN FRIEDRICH HERBARTS:

"Die Übertreibung der Pädagogik zur Andragogik ist zu rügen." (150)

Wohl zum erstenmal von ALEXANDER KAPP 1833 als "Bildung im männlichen Alter" in seiner Schrift über die Erziehungslehre PLATONS gebraucht (151), von JOHANN FRIEDRICH HERBART in Abhebung zur Pädagogik als der Kinder- und Jugenderziehung akzentuiert und pointiert in Frontstellung zu KAPP hervorgehoben (weil aus dem Versuch der "Übertreibung der Pädagogik zur Andragogik" eine "allgemeine Unmündigkeit" entstehen könne) (152), wurde der Terminus der "Andragogik" in der Weimarer Zeit von EUGEN ROSENSTOCK-HUESSY als "alle schulmäßige Bildung Erwachsener" in dem Glauben verwendet (1926) (153), diesen Begriff als erster geschaffen zu haben; nach dem zweiten Weltkrieg erfuhr er eine therapeutische Akzentuierung durch HEINRICH HANSELMANN (1951) (154) und wurde in seiner begrifflichen Verwendungseigenständigkeit von FRANZ PÜGGELER betont hervorgehoben (1957) (155). Im Gegensatz zur Weimarer Zeit wurde nun nicht mehr die erwachsenbildnerische Praxis unter dem Terminus "Andragogik" verstanden, sondern eben jene - auch in dem Gutachten der Universität AMSTERDAM verwendete - definitorische Klärung als einer "Lehre von der Führung und Bildung des Erwachsenen" (BROCKHAUS ENZYKLOPÄDIE 1966), als einer "Lehre von der Erwachsenenbildung" (FRANZ PÜGGELER 1957; ANTON HEINEN 1930; MARIE-THERES STARKE 1964) (156).

Der Einwand JOACHIM H. KNOLLS in diesem Zusammenhang, man solle besser

von einer "außerschulischen Pädagogik" bzw. "außerschulischen Erziehungswissenschaft" sprechen (1968) (157), da sonst der Begriff der "Andragogik" "einen zu schroffen Gegensatz zur "Pädagogik" zu charakterisieren" scheine und der augenfällige Zusammenhang mit der Erziehungswissenschaft verloren gehe (158), trifft insofern nicht zu, als in dem Bestandteil des griechischen "ἀνδραγωγικήν" der Zusammenhang mit der Pädagogik durchaus zum tragen kommt und andererseits der erste Begriffsbestandteil lediglich das "Objekt" des "ἀνδραγωγικήν" pointiert hervorhebt. Es kommt hinzu, daß in der herkömmlichen erziehungswissenschaftlichen Terminologie der Begriff der "Pädagogik" eben diese Auffassung tangiert, wenn beispielsweise HEINRICH DÖPP-VORWALD schreibt (1964):

"Sie (die Pädagogik, d.V.) ist eine praktisch-gerichtete Kunstlehre, die unmittelbar dem Handeln dienen will" (159),

und diese "Pädagogik i. e. Sinne" einer "Pädagogik i. weiteren Sinne" (der "Erziehungswissenschaft") gegenüberstellt (160).

Wie schon des öfteren betont, versteht sich diese Arbeit als ein Vorhaben im Rahmen der Erziehungswissenschaft, wobei wir uns einem ihrer Bereiche - eben der Teildisziplin, der es um den "erwachsenen" Menschen geht - insbesondere zuwenden. Wenn nun im folgenden die Begriffe "Andragogik" und "andragogisch" verwendet werden, so meinen wir - vor allem im adjektivischen Gebrauch - eben jenen Fragehorizont erwachsenbildnerischen Denkens und Fragens, dem es um "Sollensprinzipien", um "normative Forderungen für das Handeln" geht (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964) (161), um - im Sinne ERICH ROTHACKERS (1926) (162) -

"Explikation und Interpretation eines bündigen Gehalts, an den der Interpretierende vorweg schon existentiell gebunden ist und dessen er sich durch Bewußtmachung und theoretische Klärung eindeutiger versichern will." (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964) (163)

Dabei sei jedoch entschieden der damit verbundenen Gefahr entgegengetreten, diese pädagogische Teildisziplin von den Grundlagen der allgemeinen Erziehungswissenschaft zu isolieren, obwohl

andererseits didaktisch und methodisch in diesem Bereich durchaus eigene Gesetzmäßigkeiten auf Grund eigener besonderer psychologischer und soziologischer Bedingungen herrschen - Bedingungen, die offensichtlich auch im Terminus "Lebenshilfe" ihren Niederschlag finden.

Damit tritt nun an unsere Reflexion die Aufgabe heran, diesen Begriff der "Lebenshilfe" näher zu untersuchen und definitorisch zu operationalisieren.

II. Zum Begriffsverständnis des Terminus "Lebenshilfe"

A. Etymologische Verwendung der Einzelbegriffe "Hilfe" und "Leben"

1. "Hilfe" (ahd. hēlfa, hilfa; mhd. hēlfe, hilfe; nhd. Hilfe - im Ablaut dazu : ahd. hulfa; mhd. hülfe; nhd. Hülfe) ist das Substantiv zum Verb "helfen" (got. hilpan; ahd. helfan; mhd. helfen), welches wiederum wahrscheinlich mit der baltischen Wortgruppe des lit. sėlpti verwandt ist, das soviel wie "helfen", "fördern", "unterstützen" bedeutet (DUDEN 1963) (1).

Personen ("Helfen Sie mir halten, Vater", LA FONTAINE 1800), Dinge und Abstrakta ("Keyn gelt mocht sie nicht helfen" (WILHELM NÜN 1525) bzw. : "Was half, was half mein Beten?" (GOTTFRIED AUGUST BÜRGER 1773)) können "helfen" (TRÜBNER 1939) (2) und werden als "Helfer" (ahd. helfari; mhd. helfære) oder als "Helfershelfer" (15. Jahrhundert) bezeichnet. So heißt es beispielsweise in einem Fehdebrief des 15. Jahrhunderts (3):

"Darumb so wellen Wir mit samt allen unsern Landen
und Leuten, Helfern und Helfeshelfern Ewer und all
der Ewer veint sein."

Neben der abstrakten Verwendung des Begriffes "Hilfe" im Sinne von "helfender Tat" oder von "Hilfeleistung" hält sich auch seine Verwendung im Sinne von "helfender Person" (UHLSTEIN 1969) (4). Vor allem in den Bibelsprüchen wird Gott als die Beistand und Rettung gewährende "Hilfe" genannt:

"Der Gott meines Vaters ist meine Hülfe gewesen" (LUTHER)

oder im Psalm DAVIDs (5):

"Denn Du bist meine Hülfe."

Dabei verdrängt die im 19. Jahrhundert aufkommende Form der "Hilfe" die alte, oben zitierte und beispielsweise auch bei HERBART und LUTHER gebräuchliche Ausdrucksweise "Hülfe".

Bis heute hat sich insgesamt gesehen die zweifache Hauptverwendungsbedeutung des Verbums "helfen", dem "die allgemeine Vorstellung von nützen, dienen zugrunde liegt" (JAKOB und WILHELM GRIMM 1877) (6), ebenso wenig gewandelt wie die des dazugehörigen Substantivs: zum einen versteht man darunter einen Beistand, eine Unterstützung gegen oder wider einen oder etwas (7), zum anderen wird damit eine Förderung, ein Nutzen für etwas oder zum Erreichen eines Zieles bezeichnet (JAKOB und WILHELM GRIMM 1877; DUDEN 1970) (8). Beide Bedeutungen sind oft belegt, gehen aber ineinander über und lassen sich nicht immer scharf trennen: So bezog sich beispielsweise die Eidesformel "So wahr mir Gott helfe" ursprünglich zunächst auf den Beistand Gottes in einem gerichtlichen Zweikampf (man sollte schwören, "dat he unschuldig si, dat in got so helpe to irme kampe" (9)) oder bei einem Gottesurteil ("Nu nemet daz (glühende) isen uf die haut, und also ir uns habt vor benant, als helfe iu got ze dirre not" (10)) und wird erst später in seiner Bedeutung auf das Seelenheil übertragen.

1 a. Hilfe als "Beistand zur Rettung aus Not und Gefahr"

(TRÜBNER 1939), als "Tat o. ä., die dazu beiträgt, eine Schwierigkeit zu überwinden oder eine Aufgabe zu erfüllen" (DUDEN 1970) (11), hat eine menschliche Notsituation zur Voraussetzung, eine "Hilflosigkeit", die materieller, körperlich- gesundheitlicher, geistiger, psychischer oder sozialer Art sein kann; sie kann sich auf alle Lebensbereiche menschlichen Daseins erstrecken, also auch auf solche, "die sich auf berufliche Probleme, materielle Schwierigkeiten, gesundheitliche Schäden wie auch auf geistig-seelische Nöte" beziehen (RUTH BANG 1960) (12). Der sich in solchen Not-situationen befindende Mensch ist "hilflos" (ahd. helfelos; mhd. helflos), kann sich selbst nicht helfen, ist in einem hilflosen Zustand und bedarf der "Hilfe" (13). In ge-

bräuchlichen Zusammensetzungen und Präfixbildungen werden diese Notsituationen akzentuiert hervorgehoben: "Berufshilfe", "Gerichtshilfe", "Bewährungshilfe", "Erziehungshilfe", "Familienhilfe" u. ä..

1 b. Die in solchen Notsituationen geleistete "Hilfe" ist zugleich unterstützende Hilfe zur Erreichung eines Zieles: die Wiedereingliederung in die Gesellschaft, der verbesserte Zustand wirtschaftlicher und sozialer Verhältnisse, die Herbeiführung eines innerseelischen Ausgleichs, die Überwindung von Erziehungsschwierigkeiten u. a. m.. Letztlich zielt sie auf eine "Hilfe zur Selbsthilfe" ab, d. h. auf die "Beteiligung und Aktivierung der inneren Kräfte in dem, welcher der Hilfe bedarf" (RUTH BANG 1960) (14). Helfer und Hilfesuchender suchen gemeinsam den Weg zu finden, auf "dem die durch besondere Umstände lahm gelegten oder blockierten Kräfte im Klienten wieder lebendig werden, so daß sie dem notleidenden Menschen neu und auf die Dauer zur Verfügung stehen" (RUTH BANG 1958) (15) und er in der Lage ist, "eigenmächtig" neue Situationen ohne fremde Hilfe zu bewältigen und die eigene Sicherheit "selbstständig" herbeizuführen (DUDEN 1970) (16).

1 c. Daraus ergibt sich, daß "Hilfe" im Unterschied zu den beiden pädagogischen Kategorien "Schutz" und "Pflege" erst in einem zweiten Schritt prophylaktisch vor latenten Gefährdungen bewahren oder gegen sie immunisieren, primär jedoch zunächst ganz konkret als real eingreifende Hilfe "mit Rat und Tat" "in akuten Nöten Abhilfe schaffen, die verletzte Menschlichkeit wiederaufrichten" will, "sei es, daß sie durch leibliche oder wirtschaftliche, sei es, daß sie durch seelische oder geistige Not Schaden genommen hat" (KLAUS MOLLENHAUER 1964) (17): auf der einen Seite durch handanlegendes Eingreifen und unterstützende Tat in der speziellen Situation der "Hilflosigkeit", auf der anderen Seite aber auch durch Belehrung in Worten mit zurechtweisenden oder abratenden Verhaltensvorschlägen für eine bestimmte Lage (OTTO FRIEDRICH BOLLNOW 1962) (18).

2. Die Frage, was "das Leben" eigentlich ausmache, ist für das philosophische Denken seit je von Bedeutung gewesen. Für den Primitiven stellte das Leben ein großes Mysterium dar, das sich in den drei Erlebnisformen einer als unmittelbaren Folge des göttlichen Schöpfungsaktes angesehenen Existenz, einer oft als mit einer Lebens-"Seele" identisch angesehenen Lebenskraft und eines Lebensstoffes als quantitative Begrenzung des qualitativen Begriffes "Leben" manifestieren konnte (AKE HULTRKRAZ 1960) (19). Erst im philosophischen Denken des 20. Jahrhunderts erhielt der Begriff des "Lebens" jedoch jene ähnlich zentrale Bedeutung wie im 18. Jahrhundert der Begriff der "Vernunft" und im 19. Jahrhundert der Begriff der "Natur".

Von Anfang an in seiner Verwendung vieldeutig, hängt der Begriff "Leben" (vita, βίος, ζωή) etymologisch als frühzeitig substantivierter Infinitiv zusammen mit dem gleichen gemeingermanischen Verb (mhd. leben; ahd. leben; got. liban), das wahrscheinlich zunächst die Bedeutung von "übrigbleiben" hatte (DUDEN 1963) (20), dann aber auch soviel wie "verharren", "bleiben" (im Gegensatz zu "vergehen" oder "sterben") bedeutete (ERNST WASSERZIEHER 1952) (21):

"... ist der Leib die Stätte und Wohnung, der Bau, das Bleiben der Seelen und leben ist ein habitare, manere, wohnen, bleiben." (JAKOB und WILHELM GRIMM 1860) (22)

In dem Wort "Leib" (ahd. lib; mhd. lip), das in seiner alten Bedeutung in Deutschland zunächst bis in die mhd. Zeit als "Leben" gebraucht wird (DUDEN 1963) (23), sowie in der germanischen Präfixbildung "bi-liban" (got. bileiban) und im Altnordischen, wo das Wort "leben" auch "übrigsein", "übrigbleiben" bedeutet (JAKOB und WILHELM GRIMM 1885) (24), erscheint noch jene alte und eigentliche Bedeutung des "Zurückseins".

2a. Im allgemeinen und umfassenden Sinne "leben" - verstanden als irdische Daseinsform zwischen Geburt und Tod - Pflanzen, Tiere und Menschen, die als "lebende Wesen" angesehen und bezeichnet werden (JAKOB und WILHELM GRIMM 1885) (25). So übersetzt beispielsweise MARTIN LUTHER (26):

"Alles, was sich regt und lebet, das sei eure
Speise",

oder an anderer Stelle (27):

"Der ich nu ein Mensch geborn, lebe, gehe, stehe,
schaffe."

Das "Leben" wird ein seit ahd. Zeit nach und nach zum vollen
Substantiv entfalteter Infinitiv und hat die gleiche Bedeutung:

"Leben steht zunächst im gewöhnlichen und allge-
meinen Sinne, entgegengesetzt zum Todsein, von
allem, was auf der Erde aus innerer Kraft sich
regt, namentlich Menschen und Tieren." (JAKOB
und WILHELM GRIMM 1885) (28)

Als allgemeine Bezeichnung für die Seinsweise und den Seins-
bereich der organischen Natur ist das "Leben" dann

"die Gesamtheit der vom Protoplasma ausgehenden
Erscheinungen ..., durch die sich die lebendi-
gen pflanzlichen, tierischen und menschlichen
Körper von niemals lebendig gewesen oder nicht
mehr lebendigen Körpern unterscheiden"
(TRÜBNER 1939) (29).

Auch den Pflanzen wird ein "Leben" zugesprochen: NIEBUHR
schreibt beispielsweise seine "Vortrefflichen Beobachtungen
über das Leben und die Anwendung der Pflanzen" (30) und ver-
steht unter "Leben" "die Gesamtheit der Funktionen" (GER-
HARD VELTHAUS 1966) (31), deren Nicht-Funktionieren den Tod
bedeutet.

Im Gegensatz zum BERGSONismus und BLONDELismus, die das Le-
ben in seiner ganzen kosmischen Breite einzufangen suchten
(JOHANNES HIRSCHBERGER 1960) (32), beschränkte sich der
geisteswissenschaftliche Zweig der deutschen Lebensphilo-
sophie vor allem auf das "Leben und Erleben des Menschen und
der Menschheit in ihrer Geschichte" (JOHANNES HIRSCHBERGER
1960) (33). "Leben" im Sinne der Lebensphilosophie meint
dann immer "das vom Menschen gelebte Leben"(DILTHEY), so-
wohl des einzelnen wie der menschlichen Gemeinschaften und
darüber hinaus der vom Menschen hervorgebrachten menschlich-

geschichtlichen Welt (OTTO FRIEDRICH BOLLNOW 1958) (34).

- 2b. Eingeschränkt auf das "menschliche Leben" "tritt zunächst, nach der Doppelnatur des Menschen, der Gegensatz dieses und jenes, des jetzigen und des künftigen, des zeitlichen und des ewigen, des irdischen und des himmlischen Lebens und ähnliches hervor" (JAKOB und WILHELM GRIMM 1885) (35), bestimmt durch Endlichkeit und Sterblichkeit:

"hurtâ, wie der markis den bēden leben warp da
prîs dises kurzen lebens lobe, und dem da uns
hōh ist obe!" (WOLFRAM WILLEH) (36)

Gerade die biblische Überlieferung hat immer wieder betont, daß der Mensch als "Mensch" auch "Fleisch" ist; und während das "natürliche" Leben des Menschen dann vorwiegend verstanden wird als "das natürliche Leben des Menschen auf der Erde" mit der besonderen Hervorhebung der Fristung des leiblichen Lebens, der Lebensbedürfnisse und des Lebensunterhalts (JAKOB und WILHELM GRIMM 1885) (37), wird auf der anderen Seite das "sittliche", "vernünftige" Leben betont (38) und vor allem in religiösen Vorstellungen vom "seeligen Leben" gegenüber dem "ewigen Tod" und der "ewigen Verdammnis" gesprochen:

"Jesus lebt, mit ihm auch ich.
Tod, wo sind nun deine Schrecken?
Er, er lebt, und wird auch mich
Von den Toten auferwecken."
(CHRISTIAN FÜRCHTEGOTT GELLERT) (39)

In diesem Sinne wird zum einen vom "Leben" als dem "realen" Dasein des Menschen innerhalb einer menschlichen Gemeinschaft unter deren Einfluß sowie zum anderen von einer diesem Dasein entgegengesetzten "idealen" Welt gesprochen.

Die schon um 1900 entstehende Lebensphilosophie deutete das Leben als Bewegung, als Werden und als solches sich in einem stetigen Flusse befindend (OTTO FRIEDRICH BOLLNOW 1960) (40); von hier aus war der Schritt nicht weit, Leben auch als "Tätigkeit" zu sehen (ORTEGA Y GASSET 1943) (41), als "nie

ruhende, von innen her bestimmte Bewegtheit" (dtv 1967) (42), da nur von einem solch allgemeinen Vorverständnis her (nämlich der Selbstbewegung und Selbstgestaltung im Gegensatz zum nur äußeren Bewegt- und Geformtwerden der materiellen Dinge) das "Lebendige" gegenüber dem Bereich der "bloßen" (toten) Dinge abgegrenzt werden kann (43).

Bezogen auf das menschliche Leben wird dann jeder Moment zu einer Art "Schöpfung des Selbst durch sich selbst" (44), schrieb doch BERGSON, einer der Hauptvertreter der Lebensphilosophie in Frankreich, 1912 (45):

"Mit Recht also sagt man, unser Tun hängt von dem ab, was wir sind; nur daß noch hinzugefügt werden müßte, daß wir in gewissem Grad auch sind, was wir tun und daß wir uns selbst unaufhörlich erschaffen."

2c. Vor allem von der transitiven Bedeutung des Infinitivs "leben" her als etwas "durchleben", "verleben", "lebend durchmachen" ergibt sich die Bedeutung von "Leben" als spezifisch menschliche Daseinsgestaltung. Das Leben muß geführt, gestaltet werden, der Mensch muß sich seiner Endlichkeit und Sterblichkeit stellen und sie bestehen. Anders organisiert als das Tier (46), ist er immer zugleich auch freies Werk seiner selbst - schaffend gestaltet er sein "Leben":

"Es kommt nicht immer darauf an, daß der Held einer Biographie ein mannigfaltiges, thatenreiches Leben geführt hat",

schreibt PETER ROSEGGER in seinen "Biographischen Blättern" 1895 (47), und ANTON DÖRFLER formuliert sogar in seinem "Wendelin" (1937) (48):

"Was man als Aufgabe ansieht vom Leben, trägt allein für uns Ewigkeitswert in sich."

Eine solche Auffassung gipfelt letztlich in der Zuspitzung SARTRES, der schreibt (49):

"Der Mensch ist nichts anderes als das, was er aus sich macht."

Damit wird aber deutlich, daß das Funktionieren der Organe allein nicht das menschliche Leben als ein "menschliches" charakterisiert, wenngleich es natürlich doch irgendwie mit dazugehört:

"Menschliches Leben übersteigt als menschliches Leben prinzipiell die bloß biologische Tatsache des Am-Leben-Seins." (GERHARD VELTHAUS 1966) (50)

Es findet seine Erfüllung in der Vollendung eines Werkes, der Übernahme einer Aufgabe (GEORG GEISSLER 1950) (51) oder der Liebe zum anderen Menschen kurz: in dem, was den Menschen beansprucht und seine Menschlichkeit hervorruft (GERHARD VELTHAUS 1966) (52). Und eben dieses "Menschliche" des Menschen kommt nicht in menschlichen "Verhaltungen" auf Grund eines Reiz-Reaktionsschemas zum Tragen, sondern dort,

"wo der Mensch sich nicht mehr verhält, sondern wo er handelt.

Das Menschliche tritt uns immer dort am deutlichsten vor Augen, wo der Mensch das für seine Zeit maßgebliche und das für ihn selbst maßgebliche Verhaltensmuster durchbricht und das noch nicht Dagewesene in seinem Sagen, Denken und Tun anwesend und dasein läßt ...: daß Handeln dem Menschen möglich ist, hat seinen Grund nicht in dem, was ihm mit allen Lebewesen gemeinsam ist, denen gemäß er in der Stabilisierung seiner Wechselwirkung mit seiner Umwelt sich selbst zu sichern sucht, sondern in dem, was ihm eigentümlich ist seinem eigentümlich menschlichen Sein in der Welt...

Sofern im Handeln des Menschen das eigentümlich Menschliche offenkundig wird, gewinnen von dort her sein Wissen und sein Können, sein Verhalten und auch seine auf Stabilisierung seiner Existenz bedachten Motivationssysteme einen eigenen Sinn." (KLAUS SCHALLER und KARL-H. SCHÄFER 1968) (53)

In diesem Sinne schreibt dann auch GOTTFRIED EPHRAIM LESSING (54):

"Wenn der Zweck des Menschen Handeln ist, so wird die Philosophie für das handelnde Leben (des Menschen die Richtschnur sein müssen, denn, d. V.) ... nicht um zu sein, ist der Mensch da, sondern um zu handeln."

3. Fassen wir zusammen:

Aus der vorwiegend etymologischen Betrachtung der beiden Begriffskomponenten "Hilfe" und "Leben" und unter Berücksichtigung der Gesetzmäßigkeiten der Bildung determinativer Komposita ergibt sich für das allgemeine Verständnis des Gesamtterminus "Lebenshilfe" bislang folgendes:

- 3a. "Lebenshilfe" meint zunächst eine "nützende", "dienende" "Bei-stand gewährende" Unterstützung durch "Rat und Tat" als "Wort-Hilfe" und als "Tat-Hilfe" in menschlichen "Not-" Situationen, die verschiedener Natur (materieller, physischer, psychischer, geistiger, sozialer Art) sein können.
- 3b. Diese helfende Unterstützung dient der Überwindung der eben bezeichneten "Not-" Situation, will primär den verbesserten Zustand der aktuellen oder latenten "Not"- Lage des "hilf-losen" Menschen und sekundär prophylaktisch-präventiv auch eine "Hilfe zur Selbsthilfe" sein, d. h. den Menschen in die Lage versetzen, die eigene Sicherheit "selb-ständig" (ohne "Bei-stand") herbeiführen und neue Situationen bewältigen zu können.
- 3c. Das Affix "Leben" verweist auf eine akzentuierte "Lebensnot"- Situation, in der sich der Mensch befindet. Von ihrer inhaltlichen Auffüllung und Deutung hängt dann die konkrete "Hilfs-" Maßnahme ("Lebens-Hilfe") des "Helfers" ab.
- 3d. Für die inhaltliche Deutung des Terminus "Lebenshilfe" ergibt sich aus dem Präfix "Leben" zumindest zweierlei:
"Lebenshilfe" ist "Hilfe" f ü r das auf den Menschen bezogene "natürliche", "reale" Leben mit seinen in der menschlichen Gesellschaft und Gemeinschaft zu bewältigenden "Lebens-" Aufgaben der je konkreten Welt im Hier und Jetzt von Zeit und Raum; "Leben" wird in diesem Sinne verstanden als das "Leben" je dieses Menschen in seiner real-existenten Be-

sonderheit, da menschliches "Leben" als menschliches "In-der-Welt-sein" immer auch ein "dasein" und "existieren" ist und umgekehrt menschliches "Sein" immer auch ein "In-der-Welt-sein" bedeutet. Der Mensch in dieser Welt ist ein Mensch in dieser seiner Zeit; "Lebens-Hilfe" vollzieht sich demnach als "Hilfe" für diese Zeit und Wirklichkeit, als konkrete Zeit- und Wirklichkeits-Hilfe. Zum anderen bedeutet "Lebens-Hilfe" aber auch "Hilfe" für das "übernatürliche", metaphysische "Leben" des Menschen, für die metaphysische Seite seines, des menschlichen Seins, für sein "wahres", "echtes" Leben, für sein transzendierendes "eigentliches" Wesen. "Lebens-Hilfe" wird dann allgemein zur Aufforderung, im faktischen Geschehen das Exemplarische festzuhalten und es "der eigenen Vollendung, der Herausbildung des Ewigen" in sich dienstbar zu machen (MARTIN STALLMANN 1961) (55): eine Befreiung von der Bindung an das jeweils Gegebene und Begegnende, das Einzelne und Vorübergehende zugunsten einer Bindung an das Ewige, Unvergängliche, Sich-gleich-Bleibende des Menschen. "Lebenshilfe" meint dann den Prozeß, "den Menschen auf den Weg der Menschlichkeit zu bringen und ihm zu helfen, ins Menschliche hineinzufinden" (KLAUS SCHALLER und KARL-H. SCHÄFER 1968) (56).

3e. Die "Lebens-" Not des Menschen ist also dualer Art:

"**A**lles erlebende Welthaben - so könnte man auch sagen - entspringt den in uns treibenden Impulsen zur Bewältigung der "Lebensnot", wobei aber hier - auf der "menschlichen" Seinsstufe - "Lebensnot" nun freilich nicht in einem primitiv-naturalistisch-utilitaristischen Sinne gemeint sein kann. Dem Menschen geht es ja in seinem Sein nicht nur schlechthin um sein Sein - das könnte man auch vom Lebensvollzug des Tieres sagen, sondern ihm geht es um sein Sein in einer unbedingten Weise. Zur Lebensnot des Menschen gehört also - außer den vordergründigen Bedürfnissen der Selbsterhaltung - wesensmäßig auch immer seine metaphysische Lebensnot vor dem Rätsel und der Tiefe des Seins, also die Frage nach dem unbedingten Sinn, auf die er in seinem philosophischen und religiösen Verhalten, Erleben, Denken eine Antwort sucht." (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964) (57)

Der Mensch versteht sich demnach als ein metaphysisches Wesen, das auf der Basis seiner "animalitas" eine höhere Bestimmung in sich trägt, das in der je konkreten Eigentümlichkeit seiner "animalitas" zur Bewältigung seiner realen Existenz, zu seiner endlichen, leiblichen, sterblichen Menschlichkeit aufgerufen ist. "Leben" heißt für ihn Daseinsgestaltung, ist die Hervorbringung des menschlichen Lebens als eines "menschlichen" in der Endlichkeit. Um diese Endlichkeit weiß der Mensch und verhält sich dazu, mit der ganzen Gefahr des Mißverstehens und Mißdeutens seines Verhaltens, des Wagens und Scheiterns, des Zuhause-seins und Unbehaust-seins (58).

In diesem Wissen um Wagnis und Scheitern geht er auf die Suche nach "Bei-Stand", auf die Suche nach unterstützender Hilfe in einer latenten oder offenkundigen "Hilf-losigkeit" subjektiver oder objektiver Art und versucht, zielbewußt und zielgerecht als "Hilfe-Suchender" von Seiten des "Helfers" eine "Lebens-Hilfe" durch "Rat und Tat" für diese spezielle oder allgemeine "Lebens-" Notsituation zu deren Überwindung zu erhalten.

- 3f. Der "Hilfe-Bedürftigkeit" des Menschen korrespondiert die "Hilfs-Bereitschaft" eines anderen; beides - Bedürftigkeit wie Bereitschaft zur Hilfe - gehört zu den Urphänomenen menschlicher Erfahrungen und menschlichen Verhaltens.

Der Mensch ist zwar ein mögliches Selbst, kann auch sich selbst zu helfen in die Lage versetzt werden ("Hilfe zur Selbsthilfe"), ist aber niemals ein im monologischen Dasein auf sich allein gestelltes Selbst:

"Er (der Mensch, d. V.) versteht sich nicht aus sich selbst heraus; das Verständnis seiner selbst (und der Welt) ist auch keine Sache der bloßen Empirie oder Praxis ..., denn der Mensch muß sich als Mensch fühlen, bevor er sich als Mensch verstehen kann, das aber kann er nur von einem anderen Menschen her." (HERMANN GROOTHOF 1961) (59)

Die von einem "anderen" geleistete "Lebenshilfe" kann in diesem Sinne als "Hilfe" a u s dem Leben verstanden werden, d. h. als Hilfe aus der Wirklichkeit - geleistet für das "Ich"

von einen "Du", wobei als konstitutives Moment das "Dabei-sein", das "Gemeinsam-sein" im "Mit-einander", "Zu-einander" und "Für-einander" des zwischenmenschlichen Bezuges mit seinen kognitiv-rezeptiven wie aktiv-reaktiven Komponenten gilt (60). "Lebenshilfe" ist dann

"zu allererst nichts anderes als da-sein beim anderen, dabei-sein, nämlich bei ihm in seiner speziellen Situation, bei seinen Sorgen und Sünden, Schicksalen und Spannungen. Indem dies Dabeisein wahrgenommen wird, vollzieht es sich als ein Für-den-anderen-Dasein." (WERNER JENTSCH 1965) (61)

3g. Für den "Helfer" und die sachgerecht zu leistende "Hilfe" bedeutet das, daß die zu Überwindende "Not"- situation in einem ersten Schritt genauestens diagnostiziert und präzisiert werden muß, daß in einem zweiten Schritt Maßnahmen durch hand-anlegendes Eingreifen und unterstützende Tat sowie durch Belehrung in Worten mit zuratenden oder abratenden Vorschlägen für diese spezielle und bestimmte Lage zu ergreifen sind und daß damit zugleich prophylaktisch und präventiv "Hilfen" für virtuelle spätere "Not-" Situationen angeboten werden.

Insgesamt gesehen demonstriert schon die Aufdeckung dieser mehr formalen Aspekte des Terminus "Lebenshilfe" die Schwierigkeiten seiner inhaltlichen Fixierbarkeit und artikulierten Profilierung. Eines scheint sicher: Ähnlich der Bestimmung von "Sein" in der Philosophie und von "Bildung" in Pädagogik und Andragogik scheint der Terminus der "Lebenshilfe" nicht für alle Zeiten festzulegen, sondern nur auf dem Hintergrund je der Gegenwart inhaltlich fixierbar zu sein.

Gerade von dieser Tatsache aus gesehen gibt es dann aber für Andragogik und Erwachsenenbildung umso mehr Grund, nach der Relevanz des Begriffes "Lebenshilfe" für das je eigene geschichtliche Selbstverständnis zu fragen, will man nicht von vornherein in die Abhängigkeit der traditionellen abendländischen Metaphysik geraten, nach der "Lebenshilfe" in der Erwachsenenbildung lediglich als die Bemühung um die exemplarische Ver-

gegenwärtigung des Allgemeinen begriffen werden müßte.

Denn wenn die These stimmt, daß der Mensch als instinkt-reduziertes Wesen in einer zum Tier vergleichsweisen "offenen" Welt ein situationsbezogenes Wesen ist (JOHANN GOTTFRIED HERDER; LUDWIG FEUERBACH; KARL MARX) (62), und wenn es weiterhin stimmt, daß die Polarisationen von Lachen und Weinen, Gut und Böse, konstruktiven und destruktiven Tendenzen menschlichen Handelns und Verhaltens interdependente und korrelierende anthropologische Charakteristika darstellen (63), muß die Erwachsenenbildung diese Endlichkeit des menschlichen Daseins und sein Angewiesensein auf das konkret-irdisch Wirkliche in ihrem Aufgabenbereich angemessen berücksichtigen; wobei sie also neben der Berücksichtigung der menschlichen animalitas immer zugleich auch dessen humanitas estimieren muß, da erst die Bewältigung der Endlichkeit im freien Verfügen über die Wirklichkeit in Verbindung mit kritischer Selbstanalyse und Selbstbefreiung im Aufdecken und Verstehen des Begrenzend-Notwendigen als Inhalt, als Wozu dieser menschlichen Freiheit das Wesen der menschlichen Existenz ausmacht (64).

Um die Basis dieses unseres Vorverständnisses noch zu vertiefen und eventuell zu ergänzen, soll deshalb im folgenden - soweit möglich und wo es sich jeweils anbietet - nun zunächst vor allem noch untersucht werden, ob und inwieweit bei der Verwendung des Begriffes "Lebenshilfe" außer in der Andragogik auch in anderen wissenschaftlichen Teilgebieten, die sich mit dem Menschen und seiner Menschwerdung beschäftigen, dieser Doppelaspekt des anthropologischen "Lebens"-Bezuges zum Tragen kommt und wie dort das Affix "Leben" jeweils inhaltlich fixiert und präzisiert wird.

B. Verwendung und Verständnis des Terminus "Lebenshilfe" in verschiedenen Wissenschaften vom Menschen

1. Bei der Suche nach der Verwendung des Terminus "Lebenshilfe" innerhalb anderer wissenschaftlicher Teilgebiete als dem der Andragogik und der Erwachsenenbildung stößt man auf die Tatsache, daß es vor allem drei Einzelwissenschaften sind, die den Begriff der Lebens-

hilfe häufig verwenden: verständlicherweise die Pädagogik, aber auch Theologie und Psychologie. Im folgenden soll nun versucht werden, die Verständnisaspekte aufzuzeigen, die bei der Verwendung unseres Terminus in diesen drei Wissenschaften zum Tragen kommen.

- 1a. Im pädagogischen Bereich verwenden eine Reihe von Autoren - vor allem aber HERMANN NOHL und WOLFGANG BREZINKA - den Begriff der "Lebenshilfe" zur Kennzeichnung einer umfassenden helfenden Unterstützung für die Menschwerdung des jungen Menschen.

1a 1. Die Gedankengänge HERMANN NOHLs zu diesem Problem lassen sich in seinem zuerst vor der Lehrerschaft in BÜCKEBURG am 6. 3. 1952 gehaltenen und später veröffentlichten Vortrag mit dem Thema "Erziehung als Lebenshilfe" aufzeigen (1), in dem NOHL den Begriff der "Lebenshilfe" zum Kennwort und Leitbegriff gegenwärtiger Pädagogik erhebt: entweder - so meint er - sei Erziehung Lebenshilfe oder sie sei nicht viel wert. Wie im Bereich der Pädagogik das Kennwort des 18. Jahrhunderts "Aufklärung" und im 19. Jahrhundert "Bildung" geheißen habe, müsse der Leitbegriff einer Pädagogik des 20. Jahrhunderts "Lebenshilfe" lauten. In diesem Sinne beginnt NOHL seinen Vortrag mit den Worten (2):

"Erziehung als Lebenshilfe - ich meine, das Thema drückt auf das knappste den tiefgehenden Wandel aus, den unsere Pädagogik in den letzten Jahrzehnten durchgemacht hat."

Bis ins 19. Jahrhundert sei die Schule wirklichkeitsfremd gewesen und habe die "Beziehung zur Wirklichkeit und Gestaltung des Lebens" übersehen (3). Aber in einer Zeit der Zerstörung stark funktional wirkender erzieherischer Kräfte müsse der klassische Bildungsbegriff und eine darauf aufbauende Pädagogik "dem Willen zur Gestaltung des Lebens" weichen (4), da eine Pädagogik alten Stils "bei der geistigen Bewältigung dieses Lebens und bei seiner sinnvollen Gestaltung" keine wirkungsvolle Hilfe - eben "Lebenshilfe" - mehr leisten könne; Schule und Erziehung müßten deshalb eine "kopernikanische Wendung vornehmen" (5).

Mehr appellierend und emotional als systematisch und methodisch durchdacht, fragt NOHL dann im folgenden nach den "Grundlagen unserer menschlichen Wirklichkeit" (6), die für eine "Erziehung als Lebenshilfe" verpflichtend und für eine solchermaßen verstandene "kopernikanische Wendung" kennzeichnend seien.

Dabei versucht er an Beispielen zu verdeutlichen, daß

1. die Erziehung die Entfaltung des menschlichen Seins durch die Weckung vorhandener Bereitschaften und die Beseitigung entgegenstehender Hemmnisse fördern müsse; wie die Kindergärtnerin durch mütterliche Hilfe den Keim eines besseren Lebens ans Licht zu bringen suche, so dürfe der Erzieher und Lehrer nicht befehlen, sondern müsse " anraten, raten und dafür sorgen, daß die produktive Arbeitsfreude sich in Ruhe betätigen kann und nicht erlischt" (7).
2. daß die Erziehung aber auch zu "Formen" verhelfen müsse, die das Leben trügen: "Formen des Verhältnisses von Mensch zu Mensch und Formen des Lebens in der Gemeinschaft in allen ihren Beziehungen" (8). Im Gefühl für Ordnung, Maß und Form realisiere sich erst menschliches Leben; Erziehung als "Lebenshilfe" müsse also "leben lehren", müsse eine "Lebenslehre" vermitteln. So sei sie letztlich bereits geformtes und formendes, stil- und sittebildendes gelebtes Leben in Gruppen- und Gemeinschaftsleben, in Andacht, Fest, Sammlung und Spiel.
3. daß sich menschliches Leben in der Realität vollziehe; von ihr müsse auch die Erziehung ihren Ausgang nehmen. Nicht abstrakte Idealität, sondern "dieses schicksalsvolle Leben und Arbeiten des Alltags mit allen seinen hygienischen und biologischen, wirtschaftlichen und sozialen, ethischen, rechtlichen und politischen Bezügen" (9) müsse zum Ausgangspunkt erzieherischen Handelns gemacht werden.

Voraussetzung jeder Art von "Lebenshilfe" bilde jedoch letztlich der Glaube an das Leben und "ein tapferes Gefühl für die Zukunft" (10). Vor allem komme es darauf an, "der Jugend das Vertrauen zur Zukunft und zum Fortschritt zu geben" (11), zu einem Fort-

Schritt, der nur den mutigen Herzen gelinge und nicht nur technischer Art sei, sondern den g a n z e n Menschen vorwärts bringen müsse.

HERMANN NOHL geht es also um den g a n z e n Menschen, um die biologisch-psychische, geistige, soziale und metaphysische Seite menschlichen Seins und Lebens. Nur die Berücksichtigung all dieser Komponenten im Erziehungsprozeß sei - so NOHL - kennzeichnend für eine "Erziehung als Lebenshilfe" "in all ihren Dimensionen" (12) und überwinde den Konstruktionsfehler unserer Schulerziehung (13), der erst durch die Zerstörung der erzieherischen Kräfte der Familie auf der einen und das Schwinden eines unbedingten Glaubens an Bildung als einen objektiv geistigen Zusammenhang auf der anderen Seite offenbar geworden sei. "Lebenshilfe" als kennzeichnende Bezeichnung für die anthropologisch vielfältigen Aufgaben der Erziehung meint bei NOHL immer die Gesamtheit der Bezüge aller Aufgaben, meint Hilfe aus dem Leben für das Leben und zum Leben.

1a 2. Das von NOHL Intonierte wird noch deutlicher in dem systematisch strenger aufgebauten Buch gleichen Titels von WOLFGANG BREZINKA (14).

Auf Grund einer kritischen Analyse der gegenwärtigen pädagogischen Situation, der gesellschaftlichen Verhältnisse sowie der geistigen Lage, in der die Jugend heute aufwache und erzogen werde, kommt BREZINKA zu dem Ergebnis (15):

"Am Ende dieser Einführung in die pädagogische Situation ergibt sich ein ernstes Bild. ... Der Verlust der sozialen Geborgenheit, die Entfremdung von den überlieferten Werten und der Mangel einer Ordnung, die von allen als verbindlich erlebt wird, haben dem Verhalten die Sicherheit genommen. ... Die Zukunft der Erziehung hängt davon ab, ob es den erwachsenen Gliedern der Gesellschaft gelingt, ihre Probleme richtig zu lösen."

Kennzeichnende Chiffre einer zukunftsorientierten Erziehung wird dann die Formel von der "Lebenshilfe":

Sein Buch gehe - so schreibt BREZINKA - von der Erkenntnis aus,

daß viele erzieherische Maßnahmen in der heutigen Zeit wirkungslos blieben. Das zwingt aber zu der Einsicht, daß der Erziehungsvorgang selbst viel komplizierter, verflochtener und unberechenbarer sei, als gemeinhin angenommen werde (16).

Nur eine von den anthropologischen Voraussetzungen her recht verstandene Erziehung könne hier Abhilfe bringen. Wolle die Erziehung "den jungen Menschen instand setzen, sein Leben gut zu führen" (17), müsse sie zur "Lebenshilfe" werden, müsse mehr sein als "in Verantwortung geleistete Entwicklungshilfe" (der biologische Aspekt) (18), mehr als lehrende Einführung in die Kultur (der kulturelle Aspekt) (19), mehr als Anpassung an die Gesellschaft (der soziale Aspekt) (20):

"Diese drei Aspekte der erzieherisch gemeinten
Einwirkung genügen noch nicht, um den heran-
wachsenden Menschen den wahren Sinn seines
Daseins zu erschließen. " (21)

Weder Natur, noch Gesellschaft, noch Kultur seien allein in der Lage, den Menschen so zu stützen, daß er sein Leben gut führen könne. PESTALOZZI habe geschrieben, leben zu lernen sei der Endzweck aller Auferziehung (22), und WILHELM FLITNER habe formuliert, daß die Erziehung eine selbstlose Hilfe sei, "die den anderen instand setzen möchte, aus eigener Kraft sein Leben zu bemeistern, indem er dabei der tiefsten Bestimmung des Menschen inne wird" (23). Gerade darin aber beruhe die Krise des modernen Menschen, daß sie letztlich eine religiöse Wurzel habe, also religiösen Ursprungs sei; die Behebung solcher religiösen Entwurzelung aber sei "eine wesentliche Teilaufgabe aller Erziehung, wenn Erziehung eben zu einem ungeschmälernten Leben verhelfen" wolle (24). Die Erweckung zum sinnvollen Leben (der religiöse Aspekt) müsse deshalb unbedingt in den Kreis der Überlegungen mit einbeschlossen werden.

WOLFGANG BREZINKA weitet also den Begriff "der Erziehung über Entwicklungshilfe, soziale Anpassung und kulturelle Bildung aus zur umfassenden Lebenshilfe am werdenden Menschen" (25) unter der besonderen Betonung des metaphysischen Aspektes menschlichen Lebens und schreibt (26):

"Erziehung ist Entwicklungshilfe, sie ist Anpassung an die Gesellschaft, sie ist lehrende Einführung in die Kultur, und sie ist Erweckung zum sinnvollen Leben. Je nach Alter des Heranwachsenden steht bald die eine, bald die andere Art der erzieherischen Hilfe im Vordergrund. Alle vier Teilaufgaben müssen geleistet werden; jede ergänzt die andere, wobei jedoch die Rangordnung von entscheidender Bedeutung ist. Es wird daher die Vielgestaltigkeit der erzieherischen Aufgaben verkannt, es werden unentbehrliche Formen des erzieherischen Vorgehens übersehen, sobald ein Aspekt isoliert von den anderen betrachtet und für das Ganze ausgegeben wird."

Diese Grundthese seines Buches belegt BREZINKA mit einer Fülle empirischen Materials, um die Hilfsbedürftigkeit des menschlichen Wesens in "Kindheit, Jugend, Reifezeit" (ALFRED PETZELT) (27) und die daraus resultierende Pflicht der Erziehungsträger zur umfassenden Lebenshilfe am werdenden Menschen einleuchtend vor Augen zu führen. Ebenso wie NOHL, dem er fälschlicherweise vorwirft, die religiöse Sinnfrage nicht mit in den Kreis seiner Überlegungen einbezogen zu haben, geht es BREZINKA also auch um die vier Perspektiven menschlichen Lebens, die von beiden Verfassern zu pädagogischen Grundaspekten und Prämissen einer erzieherisch gemeinten "Lebenshilfe" erhoben werden.

1a 3. In ihren Ausführungen greifen beide - NOHL wie BREZINKA -, ohne allerdings expressis verbis darauf zu verweisen, die vier Sichtweisen des Menschen von WILHELM FLITNER wieder auf, der 1933 in seiner "Systematischen Pädagogik" den prinzipiellen Zusammenhang der Erziehungsphänomene systematisch darzustellen versucht hatte (28).

Je nach den Graden der Abstraktion hatte FLITNER vier verschiedene Betrachtungsweisen des Menschen und seiner Erziehung unterschieden. Die anthropo-biologische und die historisch-gesellschaftliche seien als die beiden ersten rein naturalistisch bestimmt; sie seien eingebettet in die Natur und bekämen im Grunde das spezifisch Menschliche nicht in Sicht. Erziehung würde hier auf der einen Seite gedeutet als

"der Prozeß des Wachsens und Reifens der Jungen, verbunden mit den gesamten Vorgängen,

durch welche die Erwachsenen jenen Prozeß schützen und unterstützen" (29),

und auf der anderen Seite als

"der Inbegriff des Geschehens und Tuns, das aus dem Regenerationsstreben der geschichtlichen Gebilde und dem geistigen Eingliederungsstreben des natürlich aufwachsenden Individuums hervorgeht" (30).

Aber beide Auffassungen verstanden den Menschen nur von außen, nämlich als Natur- und Sozialwesen. Verstünde man den Menschen jedoch als das "zur Freiheit bestimmte, vernünftige Wesen", so bekäme man die spezifisch menschlichen Betrachtungsweisen des Erziehungsprozesses in den Griff: Erziehung könne dann zum einen als geistiger Erweckungsprozeß, zum anderen als Erweckung des Gewissens und des Glaubens gedeutet werden. Man müsse sich jedoch vor Verabsolutierungen des einen oder anderen Aspektes hüten: Der Begriff der "Erziehung" könne

"nur dadurch umfassend bestimmt werden, daß alle die genannten vier Hauptansichten ... als Glieder eines Gefüges genommen werden" (31).

Und an anderer Stelle hatte FLITNER zusammengefaßt (32):

"Die Erziehungswirklichkeit ist alles, was sich auf diese Prozesse bezieht, zugleich."

1a 4. Damit ist noch einmal klar differenziert und pointiert ausgedrückt, was im pädagogischen Bereich "Lebenshilfe" sein will und wie sie sich dort versteht: nämlich im umfassenden Sinne als pädagogische Hilfe des Erwachsenen an dem auf Erziehung angewiesenen jungen Menschen bei seiner Menschwerdung. Eine Verabsolutierung des biologischen, sozialen, kulturellen oder ethisch-religiösen Aspektes bei der Hilfe zur Personagenese wäre falsch und würde letztlich nur Aufzucht, Gewöhnung, Lehre oder Dressur darstellen, nicht aber im letzten Sinne Erziehung sein. Erst die Einbeziehung all dieser Aspekte im Hilfeleistungsprozeß gewährleistet eine spätere Realisierung zunächst grundlegender, dann höherer menschlicher Möglichkeiten. Insofern aber gerade dieser Prozeß der Aktivierung bzw. Modifikation der Personagenese immer unter der Fragestellung einer damit zu begründenden Zukunft geschieht, werden im letzten unter teleologischem Aspekt die Begriffe

"Erziehung" und "Lebenshilfe" identisch, da auch in einer differenzierten Zielbestimmung der Erziehung diese Hilfe immer auf ein ganz bestimmtes, real und metaphysisch bezogenes Leben hin gegeben wird.

"Erziehung als Lebenshilfe": das bedeutet eine anthropologische Begründung der Erziehung im Sinne eines "Pädagogischen Realismus", bedeutet im Sinne der genannten Autoren Erziehung in realistischer Sicht und damit verbunden auch eine doppelte Frontstellung:

"Sie (die einer solchen Auffassung von "Erziehung" zugrunde liegende "realistische" Anthropologie, d.V.) wendet sich einerseits gegen ein rein positivistisch-naturalistisches Verständnis des Menschseins, das nur die naturkausale Bedingtheit des bio-psychischen Lebens sieht, den Menschen also ganz in die "bloße Natur" hineinnimmt und damit den eigenständigen geistig-personalen Charakter seines Wesens verschwinden läßt. Sie wendet sich andererseits aber ebenso gegen jedes einseitig "idealistische" Menschenbild, das - indem es die Welt ontologisch in ein Reich des ideal-geltenden, sinnstiftenden "reinen Seins" und in einen davon grundsätzlich getrennten Bereich der an sich sinnlosen Naturwirklichkeit auseinanderreißt - nun umgekehrt die eigentliche, sinnerfüllte Menschlichkeit des Menschen ausschließlich von der so isolierten Seinsphäre her versteht und damit immer in Gefahr ist, seine inneren Grenzen und seine wesenhafte Endlichkeit zu verkennen und ihn auf abstrakt gedachte Prinzipien und Werte hin zu überfordern.

Beiden Ansätzen gegenüber, die je eine besondere Seite des totalen Menschseins metaphysisch verabsolutieren, geht eine realistische Anthropologie von der unverkürzten Grunderfahrung unserer phänomenalen Selbstgegebenheit aus, daß Natur und Geist, Freiheit und Gebundenheit im Menschen die reale Einheit und Ganzheit personaler Wirklichkeit und wirklicher Personalität bilden." (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964) (33)

"Erziehung als Lebenshilfe": das heißt dann "das Erwachen und Erwecken des Menschen zu personaler Verantwortung in der Bindung an seine konkrete Lebenswelt" (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964) (34), meint "Lebenshilfe(n) für eine geistig bewußte Existenz in unserer Zeit" (HERMANN RÖHRS 1962), bedeutet u.a. in concreto

dann auch den "Versuch, die Betriebswelt mit ihrer nüchternen Sachanforderung mit den humanen Grundrechten in Einklang zu bringen" (HERMANN RÖHRS 1962) (35).

- 1b. In diesem Zusammenhang sind dann jene Pädagogen zu nennen, die beim Versuch der inhaltlichen Auffüllung und Präzisierung den Terminus "Lebenshilfe" zwar auch als Chiffre für die helfende Unterstützung auf den g a n z e n Menschen beziehen, die aber bewußt diesen Begriff ausdrücklich als Inbegriff für zur Zeit notwendig gewordene erzieherische (Teil-) Aufgaben verstehen: wie beispielsweise die Aufgabe der "musischen" Erziehung (OTTO HAASE 1951), der "staatsbürgerlichen" Erziehung (HUGO REIRING 1956), des "Laienspiels" (WOLFGANG KRIES 1959) oder aber der Ausgleichsfunktion von "Sport und Gymnastik" (RUDOLF DIESSEL 1961) (36). Ganz in diesem Sinne werden dann im Bereich didaktisch-methodischer Entscheidungsfelder hinsichtlich substantieller, teilintentionaler und operativer Vorhaben bewußt die situativ-epochalen Bedingungen und Voraussetzungen ausdrücklich und pointiert berücksichtigt (WALTER HORNEY 1960; WERNER KÜCHENHOFF 1960; ELISABETH SÜLAU 1961; HERMANN RÖHRS 1962; LUISE BESSER 1963; ERICH MACH 1963; RUDOLF MÜCKE 1969) (37) und eben diese Berücksichtigung mit dem Terminus der "Lebenshilfe" belegt und begründet, schreibt doch beispielsweise RUDOLF MÜCKE für den Bereich der Schule (1969) (38):

"Wir leben heute in einem ratiobetonten, technisierten Zeitalter und in einer pluralistisch-demokratischen Leistungsgesellschaft. Kennzeichnend an unserem Zeitenlauf ist das Dynamische, das uns einen fortwährenden Wandel aufzwingt. Im Vergleich mit früheren Epochen ist der schroff-rasante Wandel unseres soziokulturellen Gefüges der Gegenwart in sehr kurzen Zeiträumen auffallend. Dieser Wandel bietet große Chancen, er fordert uns aber für die Lebensbewältigung auch heraus und bringt Verunsicherungen.
Eine Schule, die durch ihr Lernen Lebenshilfe bieten will, muß sich u.a. in ihren Entscheidungsfeldern des Unterrichts auf diese Gegebenheiten einstellen."

Und in seinem Buch "Pädagogik der Gegenwart" schreibt THEODOR WILHELM (1963) (38 a):

"Angesichts der Situation der modernen technisch-industriellen Massengesellschaft mit ihren hochdifferenzierten Möglichkeiten der Kollektivierung und Manipulierung der Menschen braucht der Schüler eine Lebenshilfe, die elementarer und direkter ist als die spirituelle Hilfe der "Bildung". Auch sie bedarf der didaktischen und methodischen Zurüstung, um wirksam zu werden, und fällt daher ebenfalls der Schule zur Last."

Einige wenige Beispiele sollen das in exemplarischer Weise verdeutlichen:

- 1b 1. Für den Bereich der außerschulischen Erziehungsarbeit muß allen voran THEODOR WILHELM genannt werden, der in seinem Aufsatz "Zum Begriff 'Sozialpädagogik' " (1961) den Terminus "Sozialpädagogik" "für jene Bewegung der zwanziger Jahre reserviert" wissen möchte, "in der sich der neue kategoriale Gesichtspunkt der Lebenshilfe in einer einmaligen historischen Situation mit der Aufgabe der Verwahrlostenfürsorge verbinden konnte" (39): also für jene "von HERMAN NOHL intonierte Theorie der Lebenshilfe an 'gefährdeten' und 'verwahrlosten' Jugendlichen" (40), die die fürsorgerische Epoche der "Sozialpädagogik" als zweite Epoche innerhalb ihrer 3-Phasen-Entwicklung kennzeichne.

Diese "Sozialpädagogische Bewegung" der zwanziger Jahre habe zum erstenmal mit einem Betrachtungsschema gebrochen, das bis dato Individuum und Gesellschaft als "im Grunde intakt betrachtet" und in der Erziehung aufgetretene Mängel als Versäumnisse der Ausbildungstheorie angesehen habe (41):

"Jetzt nämlich ist es nicht mehr ein Versäumnis der Bildungstheorie, was den Nerv der "Sozialpädagogik" ausmacht, sondern die existenzielle Not, in der sich der heranwachsende Mensch befindet. Die Gesellschaft überfällt ihn in dem Augenblick, wo er den Schonraum der Schule verläßt, mit Bedrohungen und Gefährdungen, denen er nicht gewachsen ist. Die Theorie einer im Grunde intakten Gesellschaft, der nur durch intensivere sittliche Bildung der Individuen über einen akuten Schwächezustand hinweggeholfen zu werden braucht, ist zu Ende. Die beunruhigenden Tatbestände der Industriegesellschaft treten zum erstenmal herausfordernd in den Horizont des Erziehers. Jetzt ist die Sozialpädagogik nicht mehr die Summe der Überlegungen, die angestellt werden müssen, um

den Staat vor dem 'Gesellschaftsfeind' (FISCHER) zu beschützen, sondern das Sammelbecken derer, die die Not der Jugend in der modernen Arbeitswelt erkennen und die der Überzeugung sind, daß gerade außerhalb und nach der Schule aktive Jugendhilfe geleistet werden muß." (42)

Diese 2. Epoche der Sozialpädagogik müsse im krassen Gegensatz zur ersten, vor allem von PAUL NATORP und GEORG KERSCHENSTEINER (43) vertretenen Epoche gesehen und ihr mit umgekehrten Vorzeichen gegenübergestellt werden (44):

"Nicht der verwahrloste Jugendliche bedroht die Gesellschaft, sondern die Gesellschaft bedroht die Jugend mit Verwahrlosung; nicht die Gesellschaft muß vor der Jugend, sondern die Jugend muß vor der Gesellschaft geschützt werden."

So sei die "Sozialpädagogische Bewegung" der Zwanziger Jahre eine Reaktion auf soziale Notstände gewesen und habe "den spezifischen Integrationspunkt einer Nachkriegspädagogik" (45) gebildet, die aus der "speziellen Sorge für den gesellschaftlichen Rückhalt" (46) entsprungen sei.

WILHELM will also den von KLAUS MOLLENHAUER als dritten genannten Motivkreis der Genesis einer "Sozialpädagogik" (1964):

"Die Jugendverwahrlosung, die erst jetzt als ein im Grunde pädagogisches Problem behandelt wurde, nämlich sofern offensichtlich wurde, daß die mit diesem Begriff gemeinten Erscheinungen eine Funktion der sozialen und der Erziehungssituation des Menschen sind" (KLAUS MOLLENHAUER 1964) (47),

und die hinter dieser Sorge um die Gefährdung und Verwahrlosung der Jugend in ihren Anfängen stehende sozialpädagogische Theorie mit ihrer teilweise juristischen Entsprechung im "Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt" (9.7.1922) (Novelle v. 28.8.1953, Neufassung v. 11.8.1961) und dem "Jugendgerichtsgesetz" (1923) (Neufassung v. 4.8.1953) mit dem Begriff der "Sozialpädagogik" belegen; das aber ist für ihn zugleich die "Theorie der Lebenshilfe an gefährdeten und verwahrlosten Jugendlichen" (48), ist der "Vorstellungskreis der Hilfsmaßnahmen für einzelne - aus welchen Motiven auch immer - gesellschaftlich Gefährdete" (49),

ist "die Überschrift über allen Bemühungen, der Fehlentwicklung junger schulentlassener Menschen durch Jugendpflege zuvorzukommen und durch Fürsorgeerziehung nachzugehen" (50), so wie sie in dem von HERMAN NOHL und LUDWIG PALLAT herausgegebenen 5. Band des "Handbuches der Pädagogik" (1929) so treffend gekennzeichnet wurde (51).

Ausgangspunkt dieser "Lebenshilfe" ist also eine bestimmte gesellschaftliche Situation, deren Auswirkungen, die sich in einer drohenden oder bereits eingetretenen "Verwahrlosung" körperlicher, geistiger oder sittlicher Art (§ 56 RJWG) indizieren, jugendpflegerisch prophylaktisch-verhindernd oder jugendfürsorgerisch therapeutisch-heilend durch "Sozialpädagogik" beendet werden sollen.

- 1b 2. Für den Bereich der schulischen Erziehungsarbeit mag an dieser Stelle exemplarisch HUGO REIRING genannt sein, der, ausgehend von der Feststellung, daß die Schule zu wenig gegenwartsorientiert und zu wenig zukunftsgerichtet sei, in seinem Aufsatz über den "Auftrag der Volksschuloberstufe" (1963) schreibt, daß die "Bildung zum Menschen" immer "das gleiche Grundziel, das Humanum" habe (52), daß aber andererseits der Mensch im Hier und Jetzt gewandelter Lebensbedingungen lebe (53):

"Wer für das Leben in dieser unserer Welt und Gegenwart wie nahen Zukunft Lebenshilfe leisten will, wird diese neuen Bedingungen sorgfältig zu erkunden ... und die entsprechenden Folgerungen für das Bildungswesen zu ziehen haben."

Die Volksschule als "Stätte allgemeiner Menschenbildung" wolle "dem recte vivere angemessene Hilfe", eben "Lebenshilfe", leisten (54); das aber bedeute neben der Vorbereitung auf den zukünftigen Pflichten- und Aufgabenkreis in Familie, Beruf und öffentlichem Leben auch Hilfe für die "personale Entfaltung" zur "geistigen Mündigkeit und sittlichen Freiheit" (55):

"Die Schulen haben einen zweifachen treuhänderischen Auftrag, deren einen sie im anderen er-

füllen sollen. Ihnen ist einmal aufgetragen, das geistig-kulturelle Erbe zu bewahren, lebendig zu erhalten und durch ihre Schüler weiterzugeben; zum anderen, sie dadurch zu erziehen und zu bilden und auf die Erfüllung ihrer späteren Aufgaben in Leben und Beruf vorzubereiten, dem recte vivere angemessene Hilfe zu leisten. Wie steht es nun heute mit dieser Lebenshilfe?" (56)

REIRING ist der Überzeugung, daß ein Fond formaler Kräfte - durch die Schule vermittelt - das Kapital darstellen müsse, mit dem der junge Mensch für das Leben, das "recte vivere", schulisch ausgerüstet werden sollte.

Allerdings seien Bedingungen und Voraussetzungen der menschlichen Daseinserfüllung einem permanenten epochalen Wandel unterworfen; davon betroffen sei auch und in erster Linie das staatlich-soziale Leben. Wenn aber die Erziehung den Auftrag habe, "jedem dem ihm gemäßen Weg zu eröffnen", so daß er eine "wahrhaft humane ... Existenz inmitten dieser technischen Welt gewinnen und sich den Gegenwartsaufgaben mutig, hoffnungsfroh und gerüstet stellen" könne (57), so müsse eben auch dieses "öffentliche" Leben erzogen werden, müsse die "staatsbürgerliche Erziehung" eine "Aufgabe der Volksschule" werden (58), denn:

"Das moderne Leben in der industriellen Massengesellschaft und demokratischen Volksordnung hat gesteigerte und differenzierte Bildungsbedürfnisse für alle hervorgerufen. Es gilt nicht nur, diese Bedürfnisse für Gegenwart und nahe Zukunft zu befriedigen, sondern auch den aus der Zeitsituation sich ergebenden Gefährdungen und Fehlentwicklungen entgegenzuwirken, soweit Schulerziehung dies vermag. In diesem Rahmen der ... Bildungsbemühung aus der Zeitsituation steht die Aufgabe der staatsbürgerlichen Erziehung neben anderen von gleicher Dringlichkeit." (59)

Durch "Belehrung, Inspiration und Übung" (60) müsse auf schulischem Wege dieser Aufgabe Rechnung getragen werden. "Lebenshilfe (zu) leisten in der Vorbereitung auf den zukünftigen dreifachen Pflichten- und Aufgabenkreis des persönlichen, beruflichen und öffentlichen Lebens" (61):

"In diese Lebenshilfe ist die Erziehung zum Staatsbürger einbezogen." (62)

- 1b 3. In diesem Zusammenhang wäre dann auch OTTO HAASE zu nennen, der in seinem Buch "Musisches Leben" (1951) (63) "musische Erziehung" als Gegenmittel intendiert, um sowohl dem Verfall der Kultur entgegen zu wirken als auch dem nur partikulär in seinem "eigentlichen" Dasein angesprochenen Menschen Gegenkräfte zu vermitteln (THEODOR SCHULZE/HANS-HERMANN GROTHOFF 1961) (64).

Den schon bald nach 1945 einsetzenden bildungstheoretischen Klärungsversuchen einer "Musischen Erziehung" durch MARTIN BUBER (1947), GEORG GÖTSCH (1949), JOSEF PIEPER (1949), PAUL BRUN (1950), LEO WEISMANTEL/FRANZ HILKER (1950) u. a. schließt sich das Buch von HAASE bruchlos an (65).

Der den Überlegungen aller Autoren gemeinsame Ausgangspunkt ist die gegenwärtige Krise des Menschen und der Kultur: die augenfälligsten Symptome eines drohenden Verfalls seien "Eigenmächtigkeit" und "Vermassung" (GEORG GÖTSCH), Langeweile in der Muße und Unrast in der Arbeit, sei ein offenkundiger "Nihilismus im Denken" (OTTO HAASE). Vordringliche pädagogische Aufgabe sei es, diesen Symptomen entgegenzuwirken, den "musischen Menschen" einer "wirksamen Therapie" (GEORG GÖTSCH) zu unterwerfen; besonders dazu befähigt ist nach dieser Auffassung dann vor allem eben die "Musische Erziehung" bzw. das "Musische Leben", schreibt doch OTTO HAASE (66):

"Darum wird der Versuch gewagt, dem Wesen des Menschen auf den Grund zu gehen und bis auf den Boden hinabzuloten, wo die ewigen Bilder ruhen. Die Brücke und die Waage sind die Sinnzeichen des musischen Lebens und nicht Strudel und Sturz, Feuer und Abgrund. Darum enthält das Musische spezifische Kräfte von lösender, reinigender und heilender Kraft. Wo sich solche Kräfte anreichern lassen, wird ohne viel Zutun ein organum vitale entstehen, das in den Mißklängen dieser Zeit einen reinen Ton behält. Dann wäre das Musische das zeitgemäße Organ der Lebenshilfe und müßte mit Eifer und Liebe und vor allem von denen behütet und gefördert werden, denen die Pflege eines wertvollen Lebens vornehmlich anvertraut ist, den Pädagogen."

Der vorgelegte "gewagte Versuch", "Vorbemerkungen zu einer künftigen Phänomenologie des Menschen" zu schaffen (67), so

HAASE, müsse aus der gegenwärtigen Zeitsituation heraus verstanden werden. Eine "Sinnesänderung" sei vonnöten (68) und damit eine Änderung der "menschlichen Gesittung" (69); das aber könne nur eine "musische Erziehung" erreichen (70):

"Nicht die nationale, nicht die logische, auch nicht die demokratische, sondern die musische Erziehung ist das Kernstück der Menschenbildung. Sie garantiert zwar nicht, aber sie ermöglicht die Wiedergeburt der Gesittung."

Dann könne der einzelne wieder "aufrecht im Leben ... stehen" (71):

"Das Leben selbst hat ... an Tausenden von Beispielen bewiesen, daß das Musische heilende Kräfte besitzt, daß es der Schwachheit hilft und dem Bedrängten echte Lebenshilfe anzubieten vermag."

Weil solche sich im (in diesem Sinne als Teilbereiche musischer "Ergänzungs-" Erziehung verstehenden) sportlichen (RUDOLF DIESEL 1961) oder bildnerischen (FRANZ KUMHER 1969) Bereich niederschlagende Auffassung (72) an dieser Stelle nicht kritisch gewürdigt werden kann und soll, da eine derartige, notwendig verschiedene Aspekte umfassende und deshalb sehr umfangreiche Kritik das Thema dieser Arbeit und die hier intendierte Fragestellung sprengen würde, sei wenigstens, allerdings nur global, auf die zum Teil sehr heftige Kritik verwiesen, die sich vor allem gegen die Absicht einer menschlichen Vervollkommenung (Perfektionismus), der Ersetzung einer schlechten Welt durch eine bessere (Ideologie- und Utopieverdacht) und eines Verzichtes auf eine durchaus eigene und eigentümliche, jeweils fachimmanente und fachspezifische didaktische und methodische Bemühung richtete (THEODOR WARNER 1954; WILHELM KAMLAH 1955; THEODOR W. ADORNO 1956; GUNTER OTTO 1959; WILHELM EBERT 1967 u.a.) (73).

- 1b 4. Für den Bereich schulischer wie nach- und außerschulischer musischer Erziehungsarbeit und Erziehungshilfe sei auch noch WOLFGANG KRIESS genannt, der in seinem Aufsatz "Laienspiel als Lebenshilfe" (1959) von den Pubertätsschwierigkeiten der 14- und 15- jährigen Jugendlichen ausgeht. Seiner Meinung nach

sei der wesentliche Grund für diese Schwierigkeiten in der Tatsache zu suchen, daß der Pubertätsprozeß heute erheblich zu kurz sei und von dem Jugendlichen zu früh Verantwortung gefordert werde (74):

"Das Entscheidende im Leben des heutigen Menschen ist, daß er in der Pubertät, in der Reifezeit, keine Zeit hat zum Reifen."

Hier müsse "Lebenshilfe" geleistet werden, d. h., Hilfe auf dem "Wege zur Reife", wobei dem Spiel für die Persönlichkeitsentwicklung eine besondere Bedeutung zukomme.

KRIESS führt anhand zweier Beispiele den Nachweis für diese Behauptung: Die Stücke "Rückkehr des verlorenen Sohnes" (ANDRE GIDE) und "Iphigenie in Aulis" (GERHART HAUPTMANN) seien in besonderer Weise dazu geeignet, infolge der Verkürzung der Reifezeit aufgetretene Störungen in der Persönlichkeitsentwicklung aufzudecken und beseitigen zu helfen. Die beiden "typischen Fragen der Pubertät" ("Wer bin ich?" und "Wo bin ich?") und die sich an der Kritik der anderen entzündende Orientierungsfrage "Wie bin ich?" könnten auf diese Weise nachvollzogen und ausgelebt werden. Dadurch würden Fehlhaltungen abgebaut und eine gesunde Entwicklung des einzelnen gefördert, um ihm ein Optimum an eigenen Kräften und Möglichkeiten verfügbar zu machen, sich realitätsrelevanter zu verhalten.

"Laienspiel als Lebenshilfe": das meint bei KRIESS vor allem die Befriedigung nicht ausgelebter emotionaler Grundbedürfnisse (75):

"Für unsere Betrachtung aber ist die Wirksamkeit des Spieles nicht das Ziel, sondern nur das Maß für die Erlebniskraft des Spielers, durch deren Förderung wir ihm Lebenshilfe zu geben uns bemühen."

KRIESS will mit seinem "Laienspiel" psychotherapeutisch wirken: Es soll unmittelbar auf psychodynamisch relevante Konflikte hinzielen, um deren Affekte zu provozieren ("psychische Provokation"). Zu Beginn des Spieles mehr eine allgemeine Aktivierung,

ist die Therapie gegen Ende eine individuelle Psychodynamik und damit "Reifungs-" und "Lebenshilfe".

Auf die sich damit und daraus ergebenden Probleme kommen wir im psychologischen Teil dieser Vor-Untersuchung zurück.

- 1b 5. In den Zusammenhang dieser Überlegungen gehören schließlich alle jene Versuche, die den operationalmethodischen Bereich der erzieherischen Einwirkung sowie akzentuierte Teilaspekte daraus mit dem Begriff der "Lebenshilfe" belegen: In ihrem Aufsatz "Soziale Gruppenarbeit - Eine Lebenshilfe für unsere Jugend" (1961) (76) stellt ELISABETH SÜLAU als wesentliche Aufgabe des Jugendschutzes heraus,

"den Heranwachsenden die nötige Zurüstung zur Bewältigung des Lebens in der heutigen und zukünftigen Welt zu geben" (77).

Der Heranwachsende - auf der Schwelle zwischen Kindheit und Erwachsenenendasein - benötigt diese prophylaktische wie therapeutisch nachvollziehende Zurüstung insbesondere in einer "gesellschaftlichen Struktur, die bestimmt ist durch die Dynamik und schnelle Veränderlichkeit des Lebens" (78). Dazu seien "soziale Übungsfelder" vonnöten,

"die ihm beim Suchen nach Verhaltenssicherheit im Raum des Erwachsenenlebens Erfahrungen ermöglichen und gleichzeitig Bedürfnisse dieser spezifischen Altersstufe befriedigen" (79).

Ein solches soziales Übungsfeld sei für sozial nicht angepasste, z. T. schon kriminell gewordene Jugendliche vor allem in der sozialen Gruppenarbeit gegeben, die "bewußt als Lebens- und Entwicklungshilfe eingesetzt" werden müsse ,

"um dem jungen Menschen Möglichkeiten zur Entfaltung seiner Persönlichkeit und zum Üben seiner sozialen Funktion zu geben" (80).

In concreto: die einzelnen gehören über eine längere Zeit

Gruppen von 12 bis 15 Mitgliedern an, "in denen sie in stärkerem Maße lernen, sich verpflichtend einzusetzen" (81), als Gruppenmitglieder wie als zeitweiliger Gruppenleiter (82):

"Die Erfahrungen im sozialen Übungsfeld dieser Gruppenarbeit, das den Raum zwischen der Intimsphäre der Familie und den Anforderungen der weiteren sozialen Umwelt ausfüllt mit dem Ziel, durch Üben der verschiedenen Verhaltensfunktionen in die Erwachsenenwelt einzumünden, sind recht ermutigend. Es kommt dabei nicht so sehr darauf an, was getan wird, sondern wie es geschieht."

Dem jeder Gruppe zur Seite stehende "Gruppenberater" komme dabei die schwierige Aufgabe zu,

"die verschiedenen Beziehungen zwischen den Mitgliedern zu beobachten, zu stützen oder auszugleichen, ohne sich selbst emotional zu engagieren. Er muß versuchen, sich über die Ursachen von störenden Verhaltensweisen der einzelnen klar zu werden, und auch bei den Gruppenmitgliedern Verständnis zu wecken für den "Schwierigen" Gruppenkameraden, der so allmählich lernt, seine eingefahrenen Abwehrreaktionen abzubauen" (83).

So könne der junge Mensch trotz und mit seinen Schwierigkeiten erfahren, "daß er sich in seiner Persönlichkeit angenommen und gewertet weiß" (84), und daß die Gruppe - so zeige die Erfahrung - für die Jugendlichen "eine entscheidende Hilfe zu ihrer persönlichen Entfaltung" sei (85).

SÜLAU schließt (86):

"Die in der Gruppenarbeit mit sozial schwierigen Kindern und Jugendlichen und ihren Eltern gewonnenen Erfahrungen haben für alle Heranwachsenden Gültigkeit. Sie alle brauchen ein soziales Übungsfeld, um für das Leben in der modernen Gesellschaft besser gerüstet zu sein, aber auch, um Mensch zu bleiben in einer sich wandelnden Welt."

In diesem Sinne sei die Methode der "Soziale(n) Gruppenarbeit eine Lebenshilfe für unsere Jugend".

1b 6. Die hier als letzte angeführten Beispiele, die den Terminus der "Lebenshilfe" vor allem als Chiffre für zeitlich notwendig gewordene Teilaufgaben verwenden, lassen sich formal unter folgenden Gesichtspunkten zusammenfassen:

1. Ihre Vertreter gehen von der Voraussetzung aus, "daß der Mensch ständig neu zum vorbehaltlosen Eingehen auf jeweils veränderte geschichtliche Situationen und Aufgaben im mitmenschlichen und öffentlichen Leben bereit sein sollte" (WOLFGANG KLAFKI 1971) (87); sie betonen insbesondere "den zentralen Grundbefund des menschlichen Daseins..., daß der Mensch sein ganz konkretes Sein von der Wirklichkeit her hat, in der^{er} als je dieser steht" (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964) (88).
2. Um sich den Anforderungen der jeweiligen Lage stellen und handelnd sich selbst behaupten und selbst realisieren zu können, bedarf der Mensch eines Fonds von Fertigkeiten, Fähigkeiten und ausgebildeten Verhaltenspotentialen im Sinne einer hilfreichen Lebensausrüstung für eben diese "Wirklichkeit" im Sinne der alten Forderung: "Non scholae, sed vitae discimus."
3. Erreicht werden soll dieses Ziel durch entsprechend ausgewählte und auf die "Wirklichkeit" bezogene Inhalte und Operationen im didaktisch-methodischen Entscheidungsbereich erzieherischer Einwirkungen. An dieser Stelle wird dann mit dem Terminus "Lebenshilfe" und dem Hinweis auf seine pädagogisch-didaktisch-methodische Relevanz jeweils die konkrete, auf sozial kulturellen Prämissen beruhende erzieherische Teilaufgabe firmiert.
4. Voraussetzung der Formulierung und inhaltlichen Präzisierung solcher Aufgaben aber ist eine Analyse, Deutung und Bewertung der gegebenen historisch-situativen erzieherischen Wirklichkeit unter dem Gesichts-

punkt ihres pädagogischen Effektes. Das verlangt zugleich im gedanklichen Vorgriff eine Vorstellung davon, "wie sich die nachwachsende Generation gegenwärtig und zukünftig verhalten soll" (WOLFGANG KLAFKI 1971) (89).

5. Damit hängt dann die Gefahr zusammen, reflektiert oder unreflektiert, mehr oder minder begrenzt oder umfassend einen Bildungspragmatismus und -utilitarismus zu proklamieren, dessen konstitutive Zielmomente Lebenstüchtigkeit und Lebenserfolg des einzelnen, äußere Prosperität, wirtschaftliches Gedeihen, gesellschaftliches Ansehen und politische Macht sind. Also Beschränkung von Erziehung und Ausbildung auf das wirtschaftlich Brauchbare und Nützliche, auf die informatorische Vermittlung eines Anwendungs- und Gebrauchswissens, während alles andere als "Luxus-Bildung" angesehen wird.

Bevor nun die aufgezeigten Verständnisaspekte des Begriffes "Lebenshilfe" im pädagogischen Bereich mit denen verglichen werden, die sich bei der vorwiegend etymologischen Betrachtung dieses Terminus ergaben, sei zunächst noch der Versuch unternommen, Beachtung und Verständnis des Problems der "Lebenshilfe" im theologischen und psychologischen Bereich herauszuarbeiten. Während im pädagogischen Bereich vor allem der heranwachsende Mensch betrachtet wird, rückt im theologischen, vor allem aber auch im psychologischen Bereich neben dem Jugendlichen insbesondere der voll Erwachsene in den Vordergrund poimenischer Überlegungen, wobei gerade im theologischen Bereich das Verständnis der humanitas von entscheidender Bedeutung erscheint.

2. Vor allem im Bereich der Seelsorge fragt auch die Theologie heute verstärkt nach den Strukturen und Aspekten ihrer Aufgaben. Bislang war mit Ausnahme der Zeit des Pietismus die Poimenik entweder von der Homiletik oder der Katechetik überfremdet oder gar unter Ausklammerung jeglicher theologischer Substanz zur

Gemeindeverwaltungstechnologie entartet (HELMUT HARSCH 1965) (90). Mit dem Niedergang des Pietismus hatte sich auch ein Niedergang der Seelsorge vollzogen; erst heute wird vereinzelt versucht, den Mangel an Eigenständigkeit der Poimenik aufzudecken und die Seelsorge neu zu begründen.

Dabei sieht es so aus, als ob eine als "Verkündigung" verstandene Seelsorge (91) in der heutigen Zeit nicht mehr genügen würde und als sei eine Neubestimmung des kirchlichen Amtes in seiner theologischen Begründung, seiner konkreten Ausgestaltung und in seinem Verhältnis zur Gemeinde unumgänglich (92). Hier scheint die These von der "Seelsorge als Lebenshilfe" die Möglichkeit eines Neuansatzes zu bieten (HELMUT HARSCH 1965) (93); denn - so schreibt HELMUT HARSCH 1965 -:

"Aufgabe der Seelsorge ist es, dem Christen zu helfen, christlich zu leben. Wir können auch ganz einfach sagen, sie hilft dem Menschen, menschlich zu leben, insofern Christus, in dessen Lebensbewegung wir als Christen mit hineingenommen sind, die Darstellung des Menschen ist" (94).

Was ist aber unter einem "christlichen Leben" zu verstehen, auf das hin diese Hilfe zielen soll?

2a. Als eine der Grundfunktionen der Seelsorge wird seit je die Verkündigung des Wortes in der Predigt angesehen. In seinem Aufsatz über die "Meditative Predigt als Lebenshilfe" (1965) will WILHELM STÄHLIN den Begriff der "Lebenshilfe" dem Bereich praktischer Nützlichkeit" entziehen, um ihn "mit einer letzten Verantwortung" aufzuladen (95), und schreibt (96):

"Er (der Begriff der Lebenshilfe, d.V.) zielt auf eine Hilfe, die nötiger ist als jede äußere Hilfeleistung und die doch zugleich noch viel mehr als jede praktische Hilfeleistung versäumt und entbehrt wird."

Wenngleich auch für die äußeren Lebensverhältnisse, das wirtschaftliche Fortkommen, soziale Stellung oder die leibliche Gesundheit Hilfe notwendig sei, so sei der Mensch von heute doch in einem noch viel zentraleren Bereich seines Lebens hilflos und auf Hilfe angewiesen (97):

"Gemeint ist das Leben des Menschen selbst in dem Sinn seiner Existenz als Mensch, als Person, die Aufgabe also, dieses Leben mit seinen äußeren und inneren Nöten, das menschliche Miteinander in erotischen und anderen Begegnungen, das Leben mit Triebaneigungen, Schuld, Angst, Todesfurcht zu bestehen und also den Sinn des Lebens selbst nicht zu verfehlen, sondern zu erfüllen."

Für alle möglichen praktischen Aufgaben seien wir einigermaßen vorbereitet und mit Kenntnissen und Fertigkeiten ausgestattet, "um den Forderungen des äußeren Lebens gewachsen zu sein" (98). Nur für diese zentrale Aufgabe menschlichen Seins seien wir unzulänglich gerüstet und versagen da, wo wir am wenigsten versagen dürften.

Hier müsse dem einzelnen Hilfe, "Lebenshilfe" zuteil werden. Dabei sei für den Christen in das Verständnis vom Menschen die Gewißheit vom jüngsten Gericht, also von der metaphysischen Gefährdung des Menschen eingeschlossen. Zwar könne man mit Recht fragen, ob es hier überhaupt eine Hilfe geben könne und ob hier nicht jeder einzelne letztlich doch allein sei, aber aus der Schöpfungsgeschichte lasse sich Gottes Ratschluß ablesen, dem Menschen in seiner Einsamkeit einen anderen Menschen zur Hilfe zu geben, auch in jenem zentralen Seinsbereich menschlicher Existenz (99).

Diese Hilfe geschehe durch eine umfassende Seelsorge von seiten der Kirche: u. a. durch die Verkündigung des Wortes, durch Trost und durch Mahnung. Solche "Lebenshilfe" sei "das entscheidende Anliegen aller Seelsorge" (100), das innerhalb der Wortverkündigung am besten durch die "meditative Predigt" erreicht werden könne (101):

"Indem wir sozusagen laut meditieren und die Hörer an unserem meditativen Gespräch mit der Sache selbst teilnehmen lassen, kann es geschehen, daß wir ihm eine Hilfe für sein innerstes Leben erschließen."

2b. Eine solchermaßen verstandene und hier von STÄHLIN vorgetragene

Auffassung von der Seelsorge hat ihre philosophische Vorgeschichte von der Seelsorge in der auf SOKRATES und PLATON zurückgehenden Tradition der "Mahnung" mit dem Ziel der Selbstbeherrschung und der "Prüfung" mit dem Ziel der Erfassung der Idee der Sittlichkeit. Die Analogie wird deutlich, wenn HANS SCHMIDT in seiner Schrift "Seelsorge und Lebenshilfe" (1962) deren Zusammenhang beschreibt (102):

"Mitten in der Bedrängnis durch die ihm widerfahrenen Geschichten, in welche er verstrickt ist, scheint sich demnach der Mensch ... durch Seelsorge der rettenden Wahrheit vergewissern zu können."

"Lebenshilfe" ist also die Hilfe des Seelsorgers bei der Sorge um das "ewige" Leben, um das "Heil" der Seele; Seelsorge wird zur "Heilssorge" (GEORG SCHERER 1966) (103), zur "Seelenpflege und Seelengewinnung" (JOHANNES STEINBECK 1932) (104), mit dem Blick auf den sündigen und zu erlösenden Menschen:

"Seelsorge ist der im allgemeinen Rettungswillen Gottes gründende und von ihm bewirkte Heilsdienst als Fortsetzung des österlich-eschatologischen Werkes Christi im pfingstlichen Geist durch die Kirche in den je aufgegebenen Situationen auf die Parusie und das offene Reich hin." (VICTOR SCHURR 1964) (105)

Auch von evangelischer Seite scheint eine solche Auffassung zunächst gestützt zu werden: die Begriffe "Leben" und "leben" meinen im Kleinen Katechismus LUTHER's im allgemeinen das "ewige Leben"; sehr beliebt ist beispielsweise auch die Kombination von "Leben und Seligkeit" (106).

Auch WOLFGANG TRILLHAAS schreibt 1950, daß die Seelsorge "Beseelung des Leibes Christi in seinem Gliedern", somit also reine Verkündigung sei (107), und RENATUS HUPFELD hatte 1928 gefordert, daß es in der Seelsorge um ein "aufrüttelndes, in letzte Entscheidungen stellendes, mit rücksichtslosem Ernst durchgeführtes Ringen um die Rettung des Menschen" gehen müsse (108).

Aber dieser "Rettung des Menschen" lag nach dem ersten Weltkrieg ein anderes Menschbild zugrunde (108). Der Römer-

brief KARL BARTHS hatte den Blick für die Tatsache frei werden lassen, "daß der heutige Mensch in einen Umbruch des Lebens hineingestellt worden ist, wie er bisher in unserer Geschichte wohl noch nicht stattgefunden hat" (HERBERT GIRGENSOHN 1966) (109). Wenn es in der Seelsorge "in besonderer Weise um den Menschen" geht (JOACHIM SCHARFENBERG 1959) (110), um seine "Gesamtexistenz" (HANS OTTO WÜLBER 1963) (111), muß die Seelsorge den Menschen zunächst in seiner konkreten Situation sehen, in seiner gesellschaftlichen Verflechtung und zur "Seelsorge in der modernen Gesellschaft" werden (EBERHARD MÜLLER/HANS STROH 1961) (112):

"Seelsorge, die ihr Eingreifen nicht nur punktuell versteht, sondern den Menschen, der in Not ist, begleiten und ihn aus größten Schwierigkeiten herausführen will, kann nicht allein darin bestehen, persönliche Schuld aufzudecken, Vergebung zu sprechen und für den Menschen zu bitten. Seelsorge müßte den einzelnen in seiner gesellschaftlichen Verflechtung erkennen und treffen." (MARLIES CREMER 1961) (113)

"Seelsorge als Lebenshilfe" wird dann - wie MARLIES CREMER schreibt (1961) - zu einem "seelsorglichen Dienst unmittelbarer Art, nämlich einem Dienst am Ort des gemeinsamen Handelns, der täglichen Konflikte, Versuchungen und Ratlosigkeiten des Menschen selbst " (114). Das bedeutet aber (115):

"Seelsorge heißt, den Menschen verbindlich anreden in seiner konkreten Situation und ihn nicht nur anreden, sondern ihm helfen ..., ihm auch zu helfen, sein Leben in Zukunft besser zu bestehen."

LUTHER hatte seinen Kleinen Katechismus selbst schon als "Theologisch-pädagogischen Schlüssel zur Heiligen Schrift und damit auch zum Leben der Gemeinde" gekennzeichnet (IVAR ASHEIM 1961) (116) und geschrieben (117):

"Denn das muß ja sein: wer die zehn Gebot wohl und gar kann, daß der muß die ganze Schrift können, daß er könne in allen Sachen und Fällen raten, helfen, trösten, urteilen, richten, beide geistlich und weltlich Wesen und müge sein ein Richter über alle Lehre, Stände, Geister, Recht und was in der Welt sein mag."

2c. Gerade unter Berufung auf LUTHER unterscheidet deshalb WALTER UHSADEL bei seiner Konzeption einer "Evangelischen" Seelsorge zwischen der Gabe des "ewigen Lebens" und der Aufgabe des "zeitlichen Lebens" (118). Das heißt aber: "Seelsorge als Lebenshilfe" ist für ihn zum einen - unter dem Blickwinkel der metaphysischen Seite menschlichen Lebens - Hilfe zum Leben, sie ist aber auch zum anderen - unter dem Blickwinkel der realen Seite äußerer Lebensverhältnisse - Hilfe für dieses Leben.

In seinem Buch "Evangelische Seelsorge" (1965) schreibt UHSADEL (119):

"In der Seelsorge geht es nicht - wie in Predigt und Unterricht - um die Auslegung von Texten, sondern um einen unmittelbaren Dienst am Menschen. ... Jeder Dienst der Seelsorge ... soll der Gemeinde bis in die dunkelsten Fragen des Alltags hinein Lebenshilfe bieten."

Die ganze "Spannweite" einer Seelsorge als Lebenshilfe erstreckte sich also "auf die kleinsten Dinge des Alltags, der 'Welt' und auf die 'letzten Dinge'" (120). Das Leben bilde eine Einheit von irdischem und ewigem Leben (121); beiden - irdischem Sein und ewigem Leben - müsse Hilfe zuteil werden. Denn:

"Man kann niemand zum ewigen Leben helfen, indem man ihn in seinem irdischen Leben mißachtet" (122).

Und an anderer Stelle (123):

"Beides gehört zusammen und macht nach biblischem Verständnis das volle Menschentum aus."

Eine Analyse und biblische Interpretation der Problematik von "Seele" und "Mensch" sowie eine Ablehnung des Platonischen Menschenbildes bringen UHSADEL zu dem Schluß: Der Mensch müsse ganzheitlich als Leib-Seele-Geist-Einheit verstanden werden (124), was wiederum für die Seelsorge bedeute, daß sie sich nicht durch eine zu enge Fassung ihres Begriffes irreführen lassen dürfe, sondern es müsse ihr darum gehen, "dem Mit-

christen im Zentrum seiner Lebensprobleme beizustehen, dabei aber eingedenk zu bleiben, daß es sich um das Innenleben des Menschen handelt, das nur samt Geist und Leib verstanden werden kann" (125).

Die Theologien habe heute die glückliche Entdeckung gemacht, daß all ihr Reden unglaubwürdig bliebe, sofern sie nicht den konkreten Bezug zur Welt finde und den Mut habe, der "Wirklichkeit" zu begegnen (126). Mit dem Empfang der Taufe setze die Aufforderung an den Christen ein, "das Zeichen der Taufe im Leben zu verwirklichen" (127); wenn aber Auftrag und Weg des seelsorgerlichen Amtes die "Weckung und Stärkung des allgemeinen Priestertums in der Welt" seien (128), so sei die "Lebenshilfe" für den Getauften die Hilfe des Seelsorgers bei der Verwirklichung der Taufe im leibhaften irdischen Leben auf das ewige Leben hin (129).

- 2d. Solche Gedankengänge lassen die Berücksichtigung auch der sozial-anthropologischen Komponente in der heutigen Seelsorge erkennen, der es "wirklich allein um den Menschen geht und nicht um konfessionalistische Selbsterhaltung" (HERLMUT HARSCH 1965) (130). Das "Neue Leben" ist ein Leben "inmitten der Existenz", "ist Leben aus dem zentralen christlichen Paradox von Kreuz und Auferstehung, daß inmitten der Not unserer Existenz das Neue Leben aus Gott und als Wirklichkeit begegnet und unsere Existenz transzendiert " (131). So geht es in einer "Seelsorge als Lebenshilfe" sowohl um die Frage des Zentral-Christlichen (die Botschaft) wie um die Frage nach dem Konkreten (die persönlichen Nöte des einzelnen und der Gemeinde in der heutigen Zeit) (MANFRED SEITZ 1962; OTTO RODENBERG 1963; WERNER JENTSCH 1965)(132).

Sehr deutlich wird diese Einbeziehung der konkret-anthropologischen Existenz in die seelsorgerliche Bemühung von HANS SCHMIDT gefordert: In seiner kleinen Schrift "Von der Einübung in den Auftrag der Christen in dieser Zeit" (1962) versucht er den Zusammenhang von "Seelsorge und Lebenshilfe" aufzuzeigen (133). SCHMIDT wendet sich sogar gegen die alleinige Verwendung des Begriffes der "Seelsorge"; dieser Terminus sei für

"die Beschreibung der Einübungs- und Ausübungsfunktionen des gemeinsamen Lebens unter Christen und durch Christen" unzureichend und oft irreführend (134). Der Mensch sokratisch-platonischer Tradition habe sich in der Bedrängnis der Welt noch durch traditionelle Seelsorge, also durch Mahnung (*παρασκευαίς*) und Prüfung (*ἐλεγχος*) der allgemeinen und allzeit gültigen Wahrheit, als deren Repräsentant die Seele angesehen und in der es das Göttliche und allein Wahre zu entdecken gegolten habe, vergewissern können. Eine solchermaßen verstandene Seelsorge, die die Achtung des Göttlichen durch Beachtung der eigenseelischen Welt fordere, lenke aber von vornherein den Menschen von den zu bedenkenden Alltäglichkeiten ab und suggeriere vorschnell Verinnerlichung, Enthaltensamkeit und Bedürfnislosigkeit. In einer offenen pluralistischen Gesellschaft, deren Symptome die geringe Erschlossenheit der persönlichen Erlebnis- und Spannkraft (135), Vereinzelung und Zerfallenheit (136) sowie ein offenkundiger Traditionsverlust (137) seien, komme es aber nicht so sehr auf die Bemühung des einzelnen um einen unverlierbaren Seelenbesitz und eine autarke Selbstgenügsamkeit an, sondern die zentrale Forderung an den Christen in dieser Zeit sei die in Verantwortung zu lebende Freiheit dem anderen gegenüber.

An dieser Stelle bringt SCHMIDT vor allem das dritte Moment einer "Lebenshilfe" in die Diskussion: Lebenshilfe ist nicht nur Hilfe zum Leben und Hilfe für dieses Leben, sondern auch Hilfe aus dem Leben; d. h. für SCHMIDT: Die seelsorgerliche Substanz, ihr Anfang und ihr Ende ist für den Christen das Wort Gottes: "Lebenshilfe" ist immer "Lebenshilfe Jesu".

Eine Überprüfung des biblischen Befundes zeige, daß JESUS CHRISTUS den Menschen aus sanktionierten Lebensregeln und fest etablierten religiösen Satzungen herausgerufen und zu neuen Überlegungen und Entscheidungen herausgefordert habe. Der Mensch lebe in einer "Verhältnissen^{en} Offenheit gegenüber den Notwendigkeiten des Tages, auf welche ihn sein himmlischer Vater aufmerksam" mache (138). Er sei durch Jesus "aus den tragenden und bewahrenden Traditionen und Ordnungen" (139) in ein "Erleiden der Wirklichkeit" (140) herausgerufen, sei

"als Geschöpf Gottes zur Freiheit berufen, sich auf die Geschichte dieser Welt als auf die Geschichte der Schöpfung Gottes einzulassen, um als Mitarbeiter Gottes in Hoffnung und Liebe der Weltverantwortung zu leben" (141).

Wenn aber bewahrende Traditionen und Ordnungen, Sabbatbestimmungen, Reinlichkeitsgesetze und fromme Lebensregeln zugunsten einer "gemeinschaftstreuen Verhaltsoffenheit" (142) aufgegeben worden seien, müsse die entscheidende Frage lauten:

"Woher bezieht der Mensch eigentlich seine Verhaltensnormen?" (143),

wenn nicht durch Erinnerungsübungen der Seelsorge und gegenseitige formalrechtliche Kontrolle? Diese Frage, um die es letztlich gehe, sei eine Frage nach dem rechten Verhalten des Menschen, "nach seinem Verhältnis zu Gut und Geld, Sippe und Staat, Kirche und Kult" (144).

Die neue Arche, mit deren Hilfe der Mensch den Sturm und die Flut der Lebensereignisse bestehen könne, sei eben nicht Seelsorge platonisch-sokratischer Tradition, sondern echte "Lebenshilfe": An die Stelle gegenseitiger formalrechtlicher Kontrolle über den einzelnen (entsprungen aus der "Prüfung") trete die brüderliche Hilfsbereitschaft, die bei PAULUS in jenem "μακαρίων" zum Ausdruck komme und die Ermahnung, Tröstung und Ermutigung in einem sei (145). In einer offenen pluralistischen Gesellschaft komme es mehr denn je darauf an, "daß Menschen nicht durch eine primär moralisch-asketische Handlungslehre, durch kirchlich oder anderweitig approbierte Verhaltensmuster von ihrer persönlichen Verantwortung entlastet, sondern daß sie demgegenüber zu einem initiativ gestaltenden Handlungsvermögen befreit" würden (146).

Zu diesem Leben in Freiheit in dieser Welt zu verhelfen, das sei die Aufgabe einer Seelsorge als Lebenshilfe; "Lebenshilfe" bedeute nicht "Lebensversicherung, sondern ... Befreiung zu einem Lebenseinsatz, der am Werk Gottes mit Mensch und Welt beteiligt ist" (147), bedeute "Zubereitung, Stärkung, Kräftigung und Sendung zu diesem Dienst" (148):

"Lebenshilfe setzt darum Menschen, welche sich immer schon der Krise zu entziehen versuchen, den Krisen des Lebens aus, wobei sie die Probleme als die Chancen, die Gefahren als die Gelegenheiten zur Reform, ja das Leiden als die Schule des Lebens erkennen lehrt ... Nicht Abschirmung und Bewahrung, sondern Zurüstung und Sendung heißen die Leitworte der wahren Lebenshilfe." (149)

So müsse Lebenshilfe als "Übergangshilfe zur Freiheit" (150) verstanden werden, zu einer Freiheit, der wir ohne Lebenshilfe eben "nicht gewachsen sind" (151).

2e. Fassen wir das Gesagte zusammen, so läßt sich generell zum Charakter einer "Seelsorge" als "Lebenshilfe" folgendes feststellen:

1. Seelsorge als die vom Evangelium her bestimmte Sorge der Kirche um den Menschen wird mit der christlichen Botschaft zum Postulat erhoben, wenngleich sie als Sorge um die Seele überhaupt bzw. um die eigene Seele schon im vorchristlich-griechischen Sprachraum existierte (*ἐπιμέλεια*, *μέριμνα*, *φρονις*) (PAUL RABOW 1954; WERNER JENTSCH 1965 (152)). Im christlichen Seelsorgeverständnis korrespondiert dem Sorgewillen Gottes die Sorgebedürftigkeit des Menschen; in der Seelsorge geschieht Verkündigung und durch Verkündigung Seelsorge. Diese ist Hilfe zum Leben, ist die Hilfe bei der Entstehung und Reifung des Glaubens; in ihr geht es "um das Menschsein vor Gott, um das Heilwerden seiner Person, mitten in einer Welt der Sachen" (WERNER JENTSCH 1965) (153), um das "Neue Sein", das "Heilsein."
2. Aber menschliches In-der-Welt-sein ist immer auch ein Existieren, ein Sein in dieser, gegenwärtigen Welt und damit ein Sein in einer Nicht-heilen-Welt; darum müssen in der Seelsorge auch "die Belange des Menschen und seiner Welt" (WERNER JENTSCH 1963) (154) wahrgenommen werden (JOACHIM SCHARFENBERG 1959), denn der Mensch in dieser Welt ist ein Mensch in dieser Zeit (155).
3. Dabei will Seelsorge als Lebenshilfe zunächst nichts anderes als "da-sein" beim anderen, als "dabei-sein" beim anderen

in seiner speziellen Situation, seinen "Sorgen", Spannungen und Schicksalen. Indem dieses "Dabei-Sein" vom anderen wahrgenommen wird, vollzieht sich Seelsorge als Lebenshilfe als ein "Für-einander-dasein", als Hilfe aus dem Leben für dieses Leben zum ewigen Leben hin, und zwar in der Gesprächsstruktur menschlicher Existenz wie als Hilfe für den sich aus der Geschehensstruktur des Daseins ergebenden Handlungs-
zwang auf dem Boden christlichen Verantwortungsverständnisses, getragen vom Kreuz und der Auferstehung:

"Seelsorge bedeutet also soviel wie Menschensorge, Personensorge unter dem Evangelium." (WERNER JENTSCH 1963) (156)

- 2f. Sehr deutlich wird das bisher Herausgestellte, bezieht man die exemplarisch herausgearbeitete "Jugendseelsorge als Lebenshilfe" von WERNER JENTSCH (1965) in den Kreis der Überlegungen mit ein (157). JENTSCH - Autor des zweibändigen Standardwerkes einer "Jugendseelsorge" (1963 - 1965) (158) - beginnt seinen Aufsatz mit dem Verweis auf den amerikanischen Dramatiker TENNESSEE WILLIAMS und schreibt (159):

"Ist Seelsorge die "Neue Sorge" der Kirche um das Menschsein des Menschen vor Gott und kann man Jugendseelsorge entsprechend als die unter dem Evangelium gesorgte Sorge der Kirche um das Personwerden und Personsein des jungen Menschen vor Gott bzw. um sein Heilwerden und Heilsein verstehen, so bleiben diese Definitionen leere theologische Formeln, es sei denn, daß es zu konkreter Lebenshilfe kommt, durch die die wirkliche Existenz des jungen Menschen getroffen wird und bei der sich der Seelsorger in seiner eigenen Existenz betroffen weiß."

Ganz im Sinne der bisher von uns herausgearbeiteten Aspekte einer "Lebenshilfe" unterscheidet JENTSCH dann zunächst allgemein die seelsorgerliche Lebenshilfe als "Hilfe aus dem Leben", als "Hilfe für das Leben" und als "Hilfe zum Leben" (160). Einer solchen Entfaltung des Lebensbezuges im dreifachen Sinne korrespondiere ein doppelter "Hilfecharakter der seelsorgerlichen Lebenshilfe am jungen Menschen" (161): von der damit verbundenen Intention mit dem zentralen

seelsorgerlichen Skopus aus gesehen als "Zeugnishilfe", von der Exekution aus betrachtet als "Erziehungshilfe" (162) und damit als Erziehungsvorgang begriffen (163). Überhaupt müsse zugestanden werden, daß Begriff und Sache der "Lebenshilfe" nicht das Monopol der evangelischen Seelsorge allein sei (164):

"Seelsorge und Erziehung stehen im Dienst am Heranwachsenden in einer unaufhörlichen Korrespondenz. Bezieht sich die seelsorgerliche Lebenshilfe auf Kinder und Jugendliche, so tritt sie damit wesensnotwendig in den pädagogischen Bezug, d.h. Erziehung bekommt in dieser Lebenshilfe eine vorauslaufende, nachfolgende, bedingende und nicht zuletzt eine vollziehende Funktion." (165)

Felder und Formen einer solchen "Zeugnis-" und "Erziehungshilfe" ergäben sich im Bereich der Jugendseelsorge hauptsächlich dort, "wo man Grund hat, um das Jugendleben besorgt zu sein" (166). Von der Lage und der Erwartungshaltung des jungen Menschen gegenüber dem seelsorgerlichen Handeln aus beschrieben, nennt JENTSCH im weiteren Verlauf seines Aufsatzes dann jene "Hauptbereiche des jungen Menschen, ... in denen die Jugendseelsorge den Einsatz zu konkreter Lebenshilfe fordert" (167) und in denen wiederum "Geistliches und Weltliches, Regelhaftes und Außerordentliches, Phasenbedingtes und Allgemein-Menschliches nur schwer voneinander abzuheben" seien (168): den biologisch-psychologischen (Reifungshilfe), den kognitiven (Verstehenshilfe), den pragmatisch-kulturellen (Berufshilfe), den sozialen (Begegnungshilfe) und den existentiell-personellen Bereich (Wagnis- und Bewältigungshilfe) (169).

Die Vielfältigkeit dieser Aufgaben und praktischen Einsatzfelder machten schon deutlich, daß im umfassenden Sinne "jugendseelsorgerliche Lebenshilfe ... ein Grunderfordernis für den Dienst der Kirche am jungen Menschen" darstelle (170) und mindestens so wichtig, vielleicht sogar noch dringlicher als Predigt und Unterricht sei (171). Sie erfordere den persönlichen und ganzen Einsatz dessen, der diese Lebenshilfe leiste, so wie es KARL HEIM ausdrücke, wenn er formuliere (172):

"Die Welt sucht nach priesterlichen Menschen, die sich nicht entrüsten über die Welt und auch nicht jammern, sondern die schweigend die Last ihrer Brüder auf ihr eigenes Herz nehmen. Nur auf diesem schmerzvollen Weg gibt es wirklichen Einfluß von Mensch zu Mensch."

Dieser "wirkliche Einfluß von Mensch zu Mensch", dieses "seelsorgerliche Handeln an der jüngeren Generation" (173), diese "cura animarum" wird aber in der heutigen Zeit zunehmend von der Psychologie geleistet; und in der Tat findet sich auch in diesem Wissenschaftsbereich die Formel von der "Lebenshilfe".

3. Wie bereits schon mehrfach dargestellt, hat "Lebenshilfe" ihren Anlaß in der Hilfsbedürftigkeit des Menschen, in seiner Hilflosigkeit, in seinem Nicht- oder Gerade- "Noch-Können", das nach "Hilfe" ruft. Eine solche Hilflosigkeit kann in verschiedenen Bereichen menschlichen Daseins auftreten, kann also -so hatten wir oben gesagt- somatischer, wirtschaftlicher, sozialer, geistiger oder psychischer Art sein.

Tiefenpsychologie und psychosomatische Medizin, die sehr konkret dem individuellen Schicksal des einzelnen nachgehen, setzen dabei vor allem bei der Hilflosigkeit und Hilfsbedürftigkeit des Menschen im Bereich psychosomatischer Prozesse an:

Der Mensch unserer Zeit, schreibt CHARLES ZWINGMANN 1962, sei geradezu von diesem Bereich seiner Hilflosigkeit her zu definieren (174):

"Konflikte, Neurosen, abnorme Erlebnisreaktionen und Depressionen sind Termini, die den modernen Menschen geradezu definieren".

Der Mensch, nicht determiniert wie das Tier, ausgestattet mit einer reichen Möglichkeitsfülle, ist zwar "wesentlich Potentialität" (MARTIN BUBER), damit aber zugleich auch ein "konfliktträchtiges Wesen" (HEINZ ROLF LÜCKERT), das sich durch eine ungeheure Kompliziertheit seiner Strebungen auszeichnet und das sein "Menschsein als Wagnis" (JOHANNA HERZOG-DÜRCK 1960), "als Balance". (KARL MENNINGER 1968) (175) lebt und erlebt.

In "inkompatibel-antagonistisch gespannten" und mit einem "Positionsappell" versehenen Situation~~er~~ringt der Mensch "mit unvereinbaren Bedeutsamkeiten (Wertungen) unter Entscheidungsdruck" (LUDWIG J. PONGRATZ 1961) (176) und konturiert dieses strukturelle Stigma menschlicher Existenz als seine Chance wie als Gefahr, zumal sich in einer offenen pluralistischen Gesellschaft die Konfliktmöglichkeiten und Krisensituationen in entscheidendem Maße zu vermehren scheinen (MAGRED MEAD 1928; ERNST BORNEMANN 1966) (177), schreibt doch CHARLES ZWINGMANN 1962 (178):

"Trotz seiner technischen Fortschritte ist der Mensch heute nicht besser als früher in der Lage, seine Krisen zu bewältigen. Die vielen technischen Errungenschaften haben die Krisensituationen vielmehr häufiger gemacht."

- 3a. Die Gefahr krankhafter (progredienter und phasenhafter) Prozesse, krankhafter Entwicklungen und krankhafter Reaktionen als Folgeerscheinung seelischer Überforderung durch eine einmalige punktuelle und gravierende Erschütterung oder eine zermürbende Dauerbelastung scheint also in unserer Zeit in entscheidendem Maße zu wachsen: bei jedem vierten Kranken - so schreibt in seinem Buch "Lebenshilfe, Forschungsergebnisse der Psychotherapie" (KURT BÖHME 1949) - verberge sich hinter seiner leiblichen Krankheit eine Krankheit der Seele (179):

"Die Zahl derer, deren seelische Unausgeglichenheit, Hemmungen, Fehlhaltungen oder wie man es sonst nennen will, so groß ist, daß sie sich nicht selbst zurechtfinden können, ist nach fachmännischer Schätzung ziemlich hoch. Einige Fachleute beziffern die Zahl der seelisch bedingten Erkrankungen auf 25 % aller Krankheitsfälle. Andere nehmen einen wesentlich höheren Prozentsatz an."

Es genüge nicht, so schreibt BÖHME weiter, die krankhaften Symptome oberflächlich zu beseitigen, vielmehr müsse man das Übel an der Wurzel packen, und das könne nur durch eine "wirkliche Umstimmung der seelischen und geistigen Grundhaltung des Patienten" geschehen (180). Die Psychotherapie könne hier bei der Diagnose wie bei der Therapie eine entscheidende Hilfe, eben "Lebenshilfe", leisten, denn Psychotherapie sei "Kranken-

behandlung durch seelische Beeinflussung" (181), und ihr Endziel sei die "Umgebung zu einer gesunden Persönlichkeit" (182). Das erforschte Faktum der Interdependenz von Leib und Seele, also die wissenschaftliche Entdeckung der Einwirkungen des Seelischen auf das Leibliche wie andererseits der Gebundenheit des seelischen Lebens an biologische Gegebenheiten (183), führen BÖHME dann zu der Folgerung (184):

"Was immer zur Förderung der seelischen Gesundheit geschieht, ist ein Stück Lebenshilfe, Hilfe nicht nur für die Seele, sondern auch für den Leib."

So will auch sein Buch "Lebenshilfe" sein, will durch Information zur Selbstanalyse auffordern und eine therapeutische Selbstbefreiung beim Leser erreichen (185):

"Der Leser wird selbst unschwer spüren, wo er angesprochen ist und die wunde Stelle seines Lebens berührt wird: ob er nun an Schlaflosigkeit leidet, ob er ein schlechtes Verhältnis zu Menschen und Tieren ... hat, ob er sich immer wieder vergewissern muß, daß er den Gashahn zuge dreht hat, ob er in einem Lebenskonflikt steht, Schwierigkeiten im Beruf, im Eheleben, an einer Lebenswende hat, ob sich andere Symptome zeigen, die dunkel ahnen lassen, daß mehr dahinter steckt."

Bei all diesen Überlegungen geht es BÖHME um die Gesundung des "ganzen" Menschen in seiner "Leib-Seele-Einheit" (186). Er weiß um die gegenseitige Interdependenz körperlicher Funktionen und psychischer Prozesse. Der Auffassung vom Leib-Seele-Dualismus setzt er den Gedanken einer integralen Leib-Seele-Einheit gegenüber. Für ihn beruht ein großer Teil körperlicher Störungssymptome auf innerpsychischen Konflikten oder Störungen. "Lebenshilfe" ist für ihn die Hilfe der Psychotherapie als Antwort auf den Notruf des psychisch kranken Menschen; ihr Ziel die psychotherapeutische Behebung der Krankheitssymptome durch Aufdeckung der Störungsursachen und dadurch die Wiederherstellung einer realen und normalen Zuwendung zur Wirklichkeit.

3b. Anders als BÜHME, bei dem es sich bereits um krankes Seelenleben handelt, dessen Symptome Psycho- oder Organneurosen sind, die in den Zuständigkeitsbereich der Psychotherapie fallen, will ALBERT HUTH 1955 ganz im Sinne ADOLF DÄUMLINGS (1954) (187), auf den sich HUTH an anderer Stelle beruft (188), "in allgemein verständlicher Form einige Ausschnitte aus der angewandten Psychologie, die für's tägliche Leben von besonderer Bedeutung sind" (189), als "Seelische Lebenshilfen" (190) dem Leser seiner Schrift anbieten (191):

"Sie (die seelische Lebenshilfe, d.V.) geht vom gesunden Menschen aus, nicht vom Geisteskranken und nicht vom Neurotiker."

"Seelische Lebenshilfen" sind für HUTH prophylaktische Hilfen ("Seelische Erkrankungen sollen verhütet werden... Vorbeugen ist besser als Heilen!"), sind Beratungshilfen ("Die seelische Lebenshilfe möchte Ratschläge geben, die uns in den Stand setzen, unser seelisches Gleichgewicht zu bewahren.") (192).

Angewandte Psychologie - so schreibt HUTH - dürfe nicht im rein Wissenschaftlichen steckenbleiben, sondern müsse zum Helfen vorbringen (193):

"Sie muß seelische Hilfe bringen in den ungeheuren seelischen Belastungen unserer Zeit, seelische Lebenshilfe!"

So wendet sich der Verfasser in seinem Buch "brennenden" Erziehungsfragen zu (194), geht auf die Welt der Arbeit ein (195) und gibt praktische Ratschläge für das tägliche Leben (196) und die mitmenschlichen Beziehungen (197). Dabei will er versuchen,

"Tatsachen mitzuteilen, die noch zu wenig bekannt sind, Gesetzmäßigkeiten aufzuzeigen, die auf viele verschiedene Fälle angewandt werden können, und Beispiele zu geben, die zu eigenem Nachdenken anregen" (198).

ADOLF DÄUMLING habe 1949 schon auf die Notwendigkeit seelischer Lebenshilfen hingewiesen und hierfür den von KAHANE eingeführten Ausdruck "Psychagogik" verwendet (199). Diese Anregungen gelte es nun aufzugreifen; dazu bedürfe es aber eines klaren Zieles

und der Kenntnis des Weges, der zu diesem Ziel führe.

Summarisch zusammengefaßt beschreibt HUTH dann den einzuschlagenden Weg und das zu erreichende Ziel (200) so:

"Seelische Lebenshilfe will durch Anwendung wissenschaftlicher psychologischer Erkenntnisse den Menschen zur vollen Entfaltung seiner Persönlichkeit führen und ihn harmonisch in die Gemeinschaft einordnen; seelische Lebenshilfe will die innere Not unserer Menschen lindern."

HUTH's "seelische Lebenshilfe" hat somit - wie ADOLF DÄUMLINGS "Psychagogik" (201) - ein dreifaches Ziel, das individueller, sozialer und axiologischer Natur ist: sie zielt auf seelische Förderung der Persönlichkeitsentfaltung und auf Befähigung zur selbständigen Lebensführung (202); sie will das Zusammenleben in der Gemeinschaft regeln, zu Gemeinschaft hin erziehen und damit eine Entgiftung der gesamten Lebensatmosphäre in Ehe, Familie, Beruf und Politik herbeiführen (203); schließlich will sie Hilfe sein bei der Weckung des Wertwillens, beim Erleben der Werte und bei der Wertverwirklichung als dem Sinn menschlichen Daseins (204) - und das soll erreicht werden auf dem Wege "psychischer" Einflußnahme durch psychologische Methoden, auf dem Wege "psychischer Lebenshilfen", auf dem Wege der "Psychagogik".

3c. Solche Sorge um menschliches In-der-Welt-sein und menschliche Existenz unter Zuhilfenahme psychologischer Methoden ist nicht neu: Da, wo der Mensch nicht mehr in der Lage ist, sein Dasein aus eigenen Kräften zu ordnen und sein Leben zu führen, ruft er in seiner Not die Hilfe anderer Menschen oder überpersonaler Mächte an.

Zu keiner Zeit fanden sich wahrscheinlich die Menschen ohne eine psychische Hilfe zurecht: In den Primitivkulturen sind die erst in den Hochkulturen getrennten Funktionen von Arzt und Priester - personifiziert im Magier, Weissager oder Mediziner - die "helfenden Professionen" (CHARLOTTE BÜHLER 1962) (205) für den nach Hilfe suchenden Hilflösen. Schon im Griechentum scheint - wie oben bereits angedeutet - eine ausgedehnte psychagogische Praxis (ψυχagogία) geübt worden zu sein. (WERNER JENTSCH 1965) (206): PLATONS "Phaidon" oder XENOPHONS

"Memorabilien" (ἡ τῆς ~~παιδείας~~ ^{παιδείας}) künden ebenso davon wie das Buch PHILODEMS über die "Methodik einer Seelenführung", die zu der Zeit vorwiegend im Einzelgespräch stattgefunden zu haben scheint; ja, "Seelenführung" scheint in der Antike geradezu die Methode des "sittlichen Exerzitiums" gewesen zu sein (PAUL RABBOW 1954) (207).

Ob man "Psychagogik" dabei im therapeutischen Sinne generell verstehen will als "vielfältige Antwort auf einen sozialen Notruf, der als Lebensnot, als Krise oder als Krankheit (Psychoneurose) hörbar werden kann" (HEINZ LOSSEN 1951) (208) oder als "Psychotherapie neuen Stiles" (GUSTAV KAFKA 1951/1952) (209) oder als "empirisch-wissenschaftliche Heilkunde an konkreten Leidens- und Erkrankungsformen" (ARTUR KORNFELD 1927) (210) - beispielsweise als "helfende Funktion ... am erziehungsschwierigen Kind und auch am Erwachsenen mit seelischen Fehlhaltungen" (ADOLF DÄUMLING 1954) (211) - oder ob man im engeren und mehr prophylaktischen Sinne unter Abhebung von der Psychotherapie "Psychagogik" deuten will als "Beratung bei normalen seelischen Gleichgewichtsstörungen" (GUSTAV KAFKA 1951/1952) (212), als "helfende und heilende Seelenführung im Dienste des Menschen" (GERHARD MÖBUS 1959) und damit als "grundsätzlich normalpsychologisch orientiert" (ADOLF DÄUMLING 1954; ALBERT HUTH 1955) (213): immer ist sie - trotz der offensichtlichen historischen Metamorphose der begrifflichen Bedeutung (ADOLF DÄUMLING 1954) (215) - zu verstehen als "psychologische Lebenshilfe" (ERNST VON XYLANDER 1958) (216), indem sie im therapeutischen Kontakt durch Aufdeckung der tieferliegenden Motivationshintergründe die Dynamik seelischen Geschehens und seinen Einfluß auf körperliche und verhaltensmäßige Funktionen dechiffriert und helfen will, "möglichst vielerlei Wege zur Überwindung von Schwierigkeiten zu finden, die uns oder anderen im Leben begegnen können" (ERNST VON XYLANDER 1958) (217).

Die auffallende Nähe seelischer zur erzieherischen Lebenshilfe (URSULA NEUMANN/WALTRAUD SCHIRMER 1964) (218), ja die Deutung seelischer Lebenshilfe als "Erziehungsvorgang" (ALBERT HUTH 1955; ARTUR KORNFELD 1927; JOHANN PETER RUPPERT 1959) (219) und ihre genetische Identität mit der "Seelsorge" (220) machen schon auf den ersten Blick die korrespondierenden Zielsetzungen

deutlich: Seelische Lebenshilfe will Hilfe für Seele u n d Leib sein, will bei seelischen Konflikten und daraus resultierendem Fehlverhalten individuelle wie sozial akzentuierte Alltagshilfe ebenso sein, wie sie dadurch eine "Förderung der Persönlichkeitsreifung" (ADOLF DÄUMLING 1954) (221) auch in axiologisch-metaphysischer Hinsicht zu erreichen bestrebt ist:

"Bei aller Verschiedenheit der Meinungen und Einstellungen steht nur eine Tatsache fest: daß es nämlich der Psychagogik immer um den g a n z e n Menschen gehe, daß der Mensch ihr erster und wesentlichster "Gegenstand" sei." (HEINZ LOSSEN 1951) (222)

Sie pointiert das persönliche Streben des Menschen nach Selbstvollendung und sieht ihn in seiner individuellen Eigenstruktur auf dem aktuellen Hintergrund eines bestimmten historischen Augenblicks und seiner sozialen Mitwelt.

C. Versuch einer Operationalisierung des Terminus "Lebenshilfe" für die eigene Untersuchung

1. Mit der Gesamtheit dieser Ausführungen ist nun, von den verschiedensten Verständnis- und Verwendungsebenen her ausgeleuchtet, ein Raster geschaffen, mit dem im weiteren Verlauf der Untersuchung gearbeitet werden kann.

Versuchen wir deshalb an dieser Stelle eine Zusammenfassung:

Hilfe als mitmenschliche Hilfe konkretisierte sich in der christlichen Welt von ihrem Ursprung her und über weite Strecken ihrer historischen Entwicklung hin als soziale Hilfe "für äußere, materielle, durch massive Ausfälle oder Lücken verursachte Notstände" (HANS PFAFFENBERGER 1966) (225): beispielsweise als Hilfe für Arme, Kranke, Waisen und Invaliden. Jahrhundertelang oft nur von kirchlichen Stellen, Orden oder ehrenamtlichen, kirchlichen Laien getragen, erfolgte eine Beantwortung dieser "Notstände" durch eine materielle Unterstützung, durch Versorgung und Betreuung innerhalb der christlichen Liebesarbeit am unversorgten Alten, Kranken oder Hilflosen. Aber

"unter dem Einfluß der Industrialisierung und deren wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und persönlichen Folgeerscheinungen wurden menschliche Notstände, zumal in den großen Städten immer vielgestaltiger und komplizierter." (HERBERT LATKE 1962) (224)

Bedingt durch den steigenden Lebensstandard, die Entwicklung des sozialen Rechtsstaates und die zunehmende Übernahme der materiellen Lebenssicherung durch Institutionen und sozialpolitische Maßnahmen, erfolgte (und erfolgt) in zunehmendem Maße eine Metamorphose materieller auf psycho-soziale und personalgeistige Notstände und Bedürfnisse und damit gleichlaufend ein Wandel der Hilfsmaßnahmen - eine Tatsache, für die sich vor allem im sozialpädagogischen Bereich mannigfache Beispiele finden ließen: allen voran der Funktionswandel der Heimerziehung mit seiner Wandlung von der Abdeckung des physischen Ausfalls der Eltern ("Waisenhäuser") zum Äquivalent des gegenwärtigen elterlichen pädagogischen Ausfalls:

"Von den Vollwaisen (denen heute noch viele Heime ihren Namen als "Waisenhäuser" verdanken) verschoben sich Schwerpunkt und Schwerp gewicht mehr und mehr zu dem sog. "Sozial- und Scheidungsraum", von der Bewahrung und Versorgung vom Schicksal des Elternverlustes betroffener unversorgter Kinder zur Erziehung und Bildung, zur Heilerziehung und Rehabilitation fehlentwickelter, emotional gestörter und fehlerzogener Kinder." (HANS PFAFFENBERGER 1966) (225)

Zudem fand im Laufe der historischen Entwicklung neben solchen Umstrukturierungen zugleich eine organisatorische Spezialisierung statt, vor allem im Bereich der organisierten Formen unterstützender Hilfsmaßnahmen, mit neuen Schwerpunkten ihres Einsatzes und neuen Entwicklungstendenzen: So entwickelte sich auf der einen Seite eine hochspezialisierte Kranken- und Pflegehilfe, Gesundheits- und Versorgungshilfe, auf der anderen Seite, neben seit je praktizierten, vor-professionellen, gewissermaßen den Naturformen menschlichen Helfens abgeläuschten neue professionelle psycho-soziale und geistig-personale Formen von Maßnahmen beispielsweise der Entwicklungs- und Reifungshilfe, der Erziehungs- und Bildungshilfe oder der Beratungshilfe in Situationen persönlicher psycho-sozialer Belastung und Krisen.

Vor allem diese psychosozialen Hilfsmaßnahmen werden dann im Bereich der Sozialpädagogik oft betont als "Lebenshilfe" bezeichnet, um den eigentümlichen Aspekt dieser Arbeit akzentuiert hervorzuheben:

"Damit aber findet die sozialpädagogisch-soziale Arbeit zu ihrer eigentlichen und zentralen Funktion, die für sie wesensbestimmend und konstituierend ist. Sie ist heute schon und wird in Zukunft noch in stärkerem Maße sein: psychosoziale Lebenshilfe in den Formen der Anpassungs-, Entwicklungs-, Reifungs- und Bildungshilfe, der Hilfe in Lebenskrisen und Problemsituationen." (HANS PFAFFENBERGER 1966) (226)

Zu all diesen diversen Ansätzen - teils global und summarisch, teils vereinzelt und individuell-pointiert als "Lebenshilfe" bezeichnet - läßt der vorangegangene Versuch, den Begriff der "Lebenshilfe" anhand der etymologischen Bestimmung seiner beiden Simplicia "Leben" und "Hilfe" sowie durch Aufweis seiner wichtigsten Verwendungsaspekte in Pädagogik, Theologie und Psychologie für die weitere Darstellung zu operationalisieren, in folgenden Punkten formelle Gemeinsamkeiten erkennen:

a. Gegenstand dieser Hilfen ("Lebenshilfen") ist der heranwachsende oder schon herangewachsene Mensch in seiner "Hilflosigkeit", seiner "Hilfebedürftigkeit", sind aber zunächst

"vor allem Menschen, die auf Grund normaler persönlicher Entwicklungsprobleme und Reifungskrisen, auf Grund unzulänglicher leiblicher, seelischer und geistiger Fähigkeiten, abnormer Veranlagung oder ungünstiger (wirtschaftlicher, gesundheitlicher, beruflicher, familiärer, erzieherischer, kultureller, allgemein "sozialer") Lebensbedingungen in Schwierigkeiten, Not und Gefahr geraten sind oder geraten können, wenn ihnen nicht angemessen und rechtzeitig geholfen würde" (HERBERT LATKE 1962) (227).

Der gesetzlichen Verankerung beispielsweise des Rechtes auf Erziehung und Bildung (Grundgesetz der BRD, Artikel 2 und 6, Landesverfassung des Landes NRW, Artikel 8; Jugendwohlfahrtsgesetz § 1; Deklaration der Menschenrechte) korrespondiert dabei der jahrhundertlang mit dem Verlust bürgerlicher und gesellschaftlicher Rechte gekoppelte, heute jedoch gesetzlich verankerte Rechtsanspruch des offenkundig Hilfsbedürftigen auf Hilfe

- (Bundessozialhilfe-Gesetz § 4), zunehmend verstanden "als Bestandteil umfassender und fundamentaler Menschenrechte" (HANS PFAFFENBERGER 1966) (228). Dieser gesetzlichen Verankerung treten mannigfache, auf Privatinitiative beruhende oder von Kirchen, Parteien und Organisationen getragene Einzelinitiativen zur Seite, die existentiell oder existentiell Hilfsbedürftigen solche erzieherische, psycho-soziale oder seelsorgerische Hilfestellung zu leisten.
- b. Die einzelnen bestimmten Arten und Weisen individueller Hilfsmaßnahmen und Hilfsformen können - als "Lebens"-Hilfen eben bezogen auf die, synoptisch oder disoptisch gesehene und aufgefaßte, reale und metaphysische Seite menschlichen Lebens - in einem engeren Sinne (soweit sie eben nur die auf eine Seite menschlichen Lebens (real oder metaphysisch) bezogenen Hilfsmaßnahmen bezeichnen) oder in einem weiteren Sinne (soweit sie den "ganzen" Menschen in seinen "weltlichen" und "überweltlichen" Bezügen und "Geschäften" meinen) als "Lebenshilfen" bezeichnet werden. vor allem die Berücksichtigung und Betonung des "realistischen" Grundbefundes menschlichen Daseins, die Tatsache also, "daß der Mensch sein ganz konkretes Sein von der Wirklichkeit her hat, in der er als je dieser steht" (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964) (229), konkretisiert dann die Formel von der "Lebenshilfe" und macht sie inhaltlich auffüllbar: als "Erziehungs"-hilfe, als psychische "Gesundheits"-hilfe, als spezielle "Ausbildungs"-hilfe usw.. Aber indem auch diese speziellen, auf individuelle Notlagen zugeschnittenen Hilfen immer einen notwendigen Bezug zur innersten und eigentlichsten Seinsweise des Menschen aufweisen - da sie als "Lebenshilfen" eben immer nur den Menschen eignen - treffen sie ihn eben auch "jenseits" seiner naturalistischen Einseitigkeit "in der 'vollen Wirklichkeit' seines naturhaft-geistigen Personwesens" (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964) (230):

"Das realistische anthropologische Denken geht hier von der elementaren Gegebenheit der Selbsterfahrung aus, daß wir uns im Vollzug unseres Lebens und Erlebens ursprünglich und ständig in Situationen gestellt finden, denen gegenüber wir uns verhalten und entscheiden müssen. Indem wir zu den Anforderungen der jeweiligen Lage im Sinne der Selbstbehauptung und Selbstrealisierung handelnd Stellung nehmen, gewinnen wir unseren Standort im Seienden und damit erst den ganzen konkreten Gehalt unseres Selbstseins" (231),

schreibt HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964; das aber bedeutet wiederum für das Verständnis einer "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe":

"Wenn 'Bildung' allein von der Sorge geleitet sein soll, daß wir 'überleben' können, so wird eine so verstandene 'Lebenshilfe' doch nur im Vorfeld zu placieren sein. Nicht, daß wir nur leben und überleben, sondern daß und wie wir dieses Leben sinnvoll bestehen können - dies wäre das gültige Anliegen einer Lebenshilfe für den geistigen Menschen. Ob und wie ein Mensch den 'Kern' seiner Existenz begreift und verwirklicht, wie sein 'letztes Wort' zu seiner Existenz lauten wird - so hoch also greifen wir mit unseren Forderungen." (RICHARD SCHWARZ 1960) (232)

- c. In diesem Sinne kann dann auch zwischen einem Nah- und Fernziel der helfenden Unterstützung unterschieden werden (SWITHUN BOWERS 1949) (233): Zum einen soll im Sinne eines Nahzieles versucht werden, Hilfe "für äußere, materielle, durch massive Ausfälle und Lücken verursachte Notstände" oder Hilfen zur Überwindung interindividueller und intrapsychischer Probleme und Konflikte, Spannungen und Gleichgewichtsstörungen zu geben (HANS PFAFFENBERGER 1969) (234), um den Hilflosen zum einen aus seiner Notlage mit seinen außergewöhnlichen Belastungssituationen zu befreien, zum anderen ihn dazu zu befähigen, "Hilfsquellen, die in seiner Welt erreichbar sind, für die künftige selbständige Lebensgestaltung zu verwerten" (HERBERT LATTKE 1962) (235), also "die eigenen Kräfte in konstruktiverer Weise für eine befriedigendere Lebensbewältigung nutzen zu können" (RUTH BANG 1960) (236); zum anderen besteht die Zielsetzung aber darin, "zu versuchen, jedem Klienten als 'Menschen im ganzen' gerecht zu werden" (HERBERT LATTKE 1962) (237):

"Alle Teilziele aber erhalten Sinn, Stellen- und Funktionswert vom letzten Ziel. Wie Helfer und Klient (Gruppe oder Gemeinwesen) die Frage beantworten, wofür und wozu der Mensch letzten Endes lebt, das bestimmt maßgeblich Umfang und Form ihres Zusammenwirkens. Dieses sieht dann nicht nur das unmittelbare Wohlergehen der Menschen, sondern auch ihr Heil, wie es nur zu verwirklichen ist im Dienst an der und für die Welt nach den Normen, Gesetzen und Geboten des Absoluten, das für sie letzte Autorität ist." (238)

In dieser weiter- und tiefergehenden Zielsetzung ist jene erste "aufgehoben": "Lebenshilfe" ist also - von Wesen und Ziel her gesehen - "dualistisch" mit einer doppelpoligen Arbeitsweise und doppelpoligen Zielsetzung:

"Diese Ziele beschränken sich nicht auf die Beseitigung wirtschaftlicher Bedürftigkeit oder körperlicher und geistiger Behinderungen, sondern schließen vielmehr die Anregung zu **v o l l e m** menschlichen Wachsen und Reifen und die Entfaltung schöpferischer Fähigkeiten, die für die Erfüllung menschlicher Möglichkeiten und eine gesunde Entwicklung unserer Gesellschaft erstrebenswert erscheinen, ein." (WALTER A. FRIEDLÄNDER 1969) (239)

Damit wird zugleich gesagt, daß beide - "mittelbare" wie "unmittelbare" "Lebenshilfe" - eine individuelle wie soziale Komponente haben: individual, insofern es um das persönliche "Heil-Sein" des Menschen geht, sozial, insofern "der Mensch in Welt und Wirklichkeit lebt" (JULIUS DRECHSLER 1962) (240) mit all ihren sozialen Bezügen und Beziehungen. (RICHARD SCHWARZ 1960: "Das Astraktum "Mensch" existiert nicht!") (241)

- d. Das bedeutet aber, daß die tragende Begründung für Möglichkeit und Notwendigkeit einer auf die tatsächliche Realität menschlichen In-der-Welt-Seins oder aber in einem weiteren Sinne auf "eine Erhellung der Persönlichkeit als einer ganzheitlichen substantialen Wesensform" (RICHARD SCHWARZ 1960) (242) bezogenen Form von "Lebenshilfe" (Erziehung als Lebenshilfe, Seelsorge als Lebenshilfe oder aber staatsbürgerliche Erziehung als Lebenshilfe, Psychagogik als Lebenshilfe usw.) weder rein idealistisch-

metaphysisch, noch allein realistisch-pragmatisch bestimmt werden kann, sondern einzig und allein von der (beide verbindenden) "menschlich-existentiellen Sinnbestimmung" (RICHARD SCHWARZ 1960) (243) her, da sonst "Lebenshilfe" immer nur Hilfe zur Ausbildung eines "Teilmenschentums", eines menschlichen "Teillebens" wäre.

Von "Lebenshilfe" kann also nur dann und nur dort gesprochen werden, wo jenes bipolare Geschehen gemeint ist: der helfende Einsatz für den g a n z e n Menschen, für seine vita beata ebenso wie für seine vita aeterna.

Denn gerade erst an dieser Stelle wird der Ansatz einer solchen Auffassung von "Lebenshilfe" echt anthropologisch und für die Erwachsenenbildung fruchtbar, weist doch eben dieser Terminus vor allem in seinem ersten Wortteil "Leben" darauf hin, daß "Erwachsenen-Bildung" vor allem auch als "Entbindung des Menschen zum Eigentlich-Menschlichen" gefaßt werden muß (RICHARD SCHWARZ 1960) (244), daß also hier die "reale" menschliche Existenz als Stehen in "Welt und Wirklichkeit" (JULIUS DRECHSLER 1962) (245) nicht eine "Akzidenz für vordergründig, rein zweckhafte Nützlichkeitsperspektiven" (RICHARD SCHWARZ 1960) (246), sondern eben zentral Ort und Weg der Persönlichkeitsfindung darstellt.

Mit anderen Worten: Wenn mit dem Terminus "Leben" im Kompositum "Lebenshilfe" immer das "menschliche Leben" gemeint ist, weshalb - wie oben dargestellt (247) - die in den besprochenen Wissenschaftsbereichen aufgespürten Deutungsaspekte in ihrer wesenhaft erzieherischen Sinngebung übereinkommen, so impliziert die Frage nach der konkreten Auffüllung des Begriffes "Lebenshilfe" "jenseits all ihrer vordergründigen anthropologischen Teilaspekte ... eine Wesensanalyse des Menschseins im ganzen" (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1966) (248), ebenso wie "die Frage nach dem Ersten Grund der Möglichkeit der Erziehung zugleich zur Frage nach dem Ersten Grunde der Möglichkeit des Menschseins selbst" wird (249).

Damit aber schließt sich wieder der Kreis unserer Überlegungen (250). Da alles menschliche In-der-Welt-sein und damit auch das erwachsenbildnerische Handeln und andragogische Denken wie "alles pädagogische Handeln und erzieherische Denken immer schon ein vorgängiges Seinsverständnis und Weltverständnis enthält, zu dem natürlich auch und in erster Linie jeweils ein fundamentales Verständnis des Menschen von sich selbst, also ein bestimmtes "Menschenbild" gehört" (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1966) (251), werden Erwachsenenbildung und Andragogik nicht - wie oben schon ausführlich dargelegt (252) - auf eine reflektierte andragogische Anthropologie verzichten können, ohne Gefahr zu laufen, in eine "wissenschaftliche Rückständigkeit" oder "ideologische Befangenheit" (WERNER LOCH 1963) (253) zu geraten.

Eine andragogische Anthropologie dieser Art wird also nach dem Gesagten das alles erwachsenbildnerische Handeln und andragogische Denken fundierende anthropologische Ursprungsmoment in der innersten Wesenseigentümlichkeit des Menschen selbst zu suchen haben, in seinem "menschlichen" Leben.

Über Methode und Ertrag solchen anthropologischen Fragens schreibt HEINRICH DÖPP-VORWALD (254):

"Wie aber soll, was Menschsein in seinem innersten Wesen ist und bedeutet, anders in den Blick kommen können als in einer reflexiven Phänomenologie der Erfahrung des Menschen von sich selbst: indem der anthropologisch Fragende sich im Daseinsvollzug auf die Weise seines In-der-Welt-seins besinnt und sich dessen Grundgehalte und Grundstrukturen ausdrücklich macht, derart, daß von daher dann die Entfaltung des menschlichen Seins in seine Teilaspekte und Teilfunktionen ... verständlich wird... - solche "subjektivierende" Selbstvergewisserung ist hier das einzig mögliche und angemessene Erkenntnisverfahren."

DÖPP-VORWALD fährt fort (255):

"Was eine so angelegte Analyse des Menschseins als dessen gesuchten Ersten Grund der Möglichkeit, in dem alle weiteren menschlichen Wesenszüge ihren Ursprung haben, inhaltlich in den Blick bringt, das ist der fundamentale Befund der Selbstbesinnung: daß es - mit HEIDEGGER zu reden - dem Menschen in seinem Dasein um sein Sein geht, und zwar - darauf kommt es nun entscheidend an - um sein Sein geht nicht nur in der Art wie schlechthin alles Leben, alles Erleben immer schon auf Selbsterhaltung und Selbstentfaltung aus ist, sondern in einer spezifischen, nämlich in einer unbedingten Weise: es geht dem Menschen unbedingt um sein Sein. Und da menschliches Sein - ausweislich wieder des unmittelbaren phänomenalen Bewußtseinsbefundes - sich immer als In-der-Welt-sein weiß, geht es dem Menschen - indem es ihm um sein Sein geht - stets in einem und zugleich um sich selbst und um das Sein der Welt, in der er ist und die als seine eigene zu ihm gehört; es geht ihm also wesensmäßig unbedingt um das Sein im ganzen nach seiner subjektiven und nach seiner objektiven Seite."

2. In seinem Aufsatz "Der Begriff der 'Pädagogischen Situation' in der Erziehungslehre PETER PETERSENS" (1961) (256) legt

DÖPP-VORWALD seine Auffassung vom "menschlichen In-der-Welt-sein als (einem) Handeln in Situation" dar (257), die - wie wir meinen - die anthropologische "conditio per quam" für alle konkreten Formen einer "Lebenshilfe" indiziert:

Im "In-der-Welt-sein des Menschen" als einem "Urphänomen des menschlichen Daseins" lasse sich - so DÖPP-VORWALD - ein positiver wie negativer Lebensbezug eruieren (258):

"Anderes Seiende steht von allen Seiten um ihn (den Menschen, d.V.) herum, und zwar nicht als etwas Fernes, Neutrales, das ihn nicht beträfe und ihn gleichgültig lassen könnte; vielmehr ist das begegnende Seiende von vornherein auf ihn bezogen und geht ihn unmittelbar an; fördernd oder hemmend, ihn tragend oder bedrohend, ihn beglückend oder ängstigend."

Wenn aber "Situation" eine Lage bedeute, "in der man steht, mit der man sich auseinandersetzen muß..., konkret und individuell,... von Fall zu Fall durch die besonderen Ver-

hältnisse gebildet" (259), so besitze die Welt für den Erlebenden eben "Situationscharakter"; das bedeute: "sie begegnet ihm primär und durchgängig als Feld seines Handelns" (260):

"Das Sein des Menschen in der Welt besteht - so gesehen - darin, daß er von Augenblick zu Augenblick im Großen und im Kleinen, mit seiner Gesamtlebenssituation wie mit den Einzelsituationen, in die sie sich ihm im Fortgang der Zeit zerlegt, fertig zu werden hat. Er muß sich also der Situation gegenüber so oder so verhalten, er muß darauf reagieren, muß sich mit ihr auseinandersetzen, er muß Stellung dazu nehmen, er muß sich ihr gegenüber entscheiden" (261).

Der Situationsgehalt auf der einen und das situative Verhalten des Menschen auf der anderen Seite seien dabei die korrelativen Bezugsglieder, die zusammengenommen erst "ein einheitliches Sinngefüge" bilden würden (262).

Dem, der handelnd in der Situation stehe, gehe es dann zwar primär darum, die Situation zu meistern, aber zugleich auch um sich selbst (263):

"Das Verhalten in Situation hat also immer zugleich neben dem weltzugewandten, dem nach außen gerichteten Bezug einen nach innen gerichteten, reflexiven: Indem der Erlebende sich zur Welt verhält, verhält er sich immer auch zu sich selbst. Ja, diese letztere Richtung ist offenbar die primäre und konstitutive: Nur weil es dem Erlebenden in all seinem Verhalten im Grunde um sich selbst geht, geht es ihm auch um die begegnenden Weltgehalte; indem er sich mit ihnen auseinandersetzt, will er zutiefst immer sich realisieren."

M e n s c h l i c h e s In-der-Welt-sein unterscheide sich nun vom In-der-Welt-sein erlebender Wesen schlechthin aber darin, daß die Reflexivität des Verhaltens für den Menschen noch in potentiierter Weise gelte: Während das Tier unmittelbar in der Gegenwart lebe - "nur auf das bezogen, was ihm hier und jetzt begegnet" (264) - weise "demgegenüber die menschliche Erlebniswelt einen eigentümlichen phänomenalen Mehrgehalt auf" (265),

"deren wesentliches Kennzeichen darin" bestehe, "daß es ihm in seinem Verhalten in der Situation nicht nur um das jeweilige Hier und Jetzt geht, nicht nur um Bedürfnisbefriedigung im Sinne der vitalen Selbsterhaltung, sondern daß er dabei zugleich immer auch auf der Suche ist nach einem unbedingten Sinn seines Lebens... Indem der Mensch das tut, was die konkrete Lage von ihm fordert, will er mehr als nur die Bewältigung dieser Situation im Sinne der Existenzerhaltung, er will einen Gesamtsinn seines Lebens retten und verwirklichen" (266).

Und an anderer Stelle noch einmal sehr deutlich und pointiert (267):

"Der Mensch ist ein Sinnsucher. Und da er diesen Sinn niemals abstrakt, sondern nur hier und jetzt im Vollzuge seines konkreten Lebens gewinnen kann, so bekommen damit auch alle die Situationen, in denen er steht und durch die er hindurchgeht, diese unbedingte Bedeutung. So wie es ihm unendlich um sich selbst geht, so geht es ihm auch unendlich um seine Wirklichkeit im ganzen; nur indem er sie sinnvoll gestaltet, kann er dem eigenen Sein Sinn und Wert sichern; der werthafte Sinn des eigenen Daseins realisiert sich in der sinnhaften Gestaltung der Welt und umgekehrt."

Damit ist dann auch das "fundamentum in re", jene von uns gesuchte "conditio per quam" für alle Formen konkreter "Lebenshilfe" gefunden:

Diesen Akt der "sinnhaften Gestaltung der Welt", in dem "die Wiedergeburt des Menschen aus einem organischen Wesen zu seiner menschlichen Existenz" geschehe (268), belegt DÖPP-VORWALD an anderer Stelle, an der es ihm um eine "anthropologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft" geht (1964) (269), mit dem Terminus "Verantwortung" (270):

"Denn hier, in der Verantwortung, ist nun wohl ein Phänomen bezeichnet, in dem die Eigen- und Sonderart des menschlichen Seins, der spezifische Seinscharakter des Menschen, voll sichtbar wird."

Und an anderer Stelle (271):

"Als organisches Wesen wird er (der Mensch, d.V.) von seiner Mutter geboren und wächst in Lebensverbundenheit auf, wird er dem übergeord-

neten Ganzen und seinen Teilganzheiten bildungsmäßig eingegliedert. Aber soweit ist er nicht Mensch im eigentlichen Sinne. Mensch ist er dort und insofern und insoweit, als er sich verantwortlich weiß und sich verantwortlich entscheidet, weshalb ja auch immer 'Freiheit' als Wesenszug des Menschseins angesetzt wird. Menschliches Leben als menschliches hat in dem verantwortlichen Entscheidungsleben des Menschen seine konstitutive Mitte."

Zwar ließen sich als conditiones sine qua non für dieses subjektive Sinnerleben in der realen Wirklichkeit "objektiv ausweisbare Bewußtseins- und Lebenskräfte" (272) finden:

"Ihre menschliche Bedeutung, ihren menschlichen Sinn bekommen sie (aber d.V.) erst durch jenen Akt der verantwortlichen Übernahme, durch den der Mensch sich zu diesen Wirklichkeiten bekennt, sie ergreift, sich zu ihnen entscheidet." (273)

"Alles erlebende Welthaben" - so DÖPP-VORWALD an anderer Stelle (1964) (274) - "so könnte man auch sagen - entspringt den in uns treibenden Impulsen zur Bewältigung der 'Lebensnot', wobei aber hier - auf der menschlichen Seinsstufe - 'Lebensnot' nun freilich nicht in einem primitiv-naturalistisch-vitalistisch-utilitaristischen Sinne gemeint sein kann. Dem Menschen geht es ja in seinem Sein nicht nur schlechthin um sein Sein - das könnte man auch vom Lebensvollzug des Tieres sagen -, sondern ihm geht es um sein Sein in einer unbedingten Weise. Zur Lebensnot des Menschen gehört also - außer den vordergründigeren Bedürfnissen der Selbsterhaltung - wesensmäßig auch immer seine metaphysische Lebensnot vor dem Rätsel und der Tiefe des Seins, also die Frage nach dem unbedingten Sinn, auf die er in seinem philosophischen und religiösen Verhalten, Erleben, Denken eine Antwort sucht.

'Lebensnot' meint einfach - das ist noch einmal eine etwas andere Umschreibung - die fundamentale Tatsache des Situationscharakters des Daseins: daß der Mensch im Vollzuge seines Lebens je und je und ständig in Situationen steht, denen gegenüber er sich verhalten, die er handelnd bewältigen muß, bewältigen muß im Sinne der in ihm treibenden - menschlichen! - Lebens Tendenzen, zu denen also von vornherein gerade auch die 'wesentlichen Zwecke der menschlichen Vernunft' gehören, das 'reine Vernunftinteresse', die 'sinnenfreie Neigung', von denen KANT

spricht, d.h. das Über-sich-hinaus-Sein des Menschen auf die Idee hin, seine immanente Transzendenz, sein Suchen nach dem Unbedingten und Ewigen."

3. Wenn also - so müssen wir nun folgern - erzieherische "Lebenshilfe" eben auf das spezifisch menschliche Leben zielt, das im unbedingten Entscheidungscharakter und in der erlebten Verantwortung sein Konstituens hat, so geschieht "echte" Lebenshilfe eben immer nur da, wo Verantwortung im Menschen lebendig wird, wo eben diese Verantwortung durch die "Hilfe" des "Helfers" im "Hilflosen" aufleuchtet und wirksam wird. "Lebenshilfe" als Funktion des Menschseins und Spezifikum einer bestimmten Art und Weise der Auffassung von "Erwachsenenbildung" bedeutet dann also "das Erwecken der Verantwortung im Menschen" (275): der Verantwortung sich selbst, der Welt in ihren sachlichen und mitmenschlichen Bezügen und dem unbedingten und unabdingbaren Anspruch gegenüber.

Für eine Erwachsenenbildung, die sich als "Lebenshilfe" versteht, erwachsen daraus entscheidende Konsequenzen: Ihr kann es eben nicht allein um "Daseinserhaltung" und "Daseinsbewältigung" gehen, sondern als wesentliches Moment einer "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" wird - bei aller Bescheidenheit hinsichtlich der realen Durchführbarkeit - der Aspekt der "Daseinserfüllung" in den Vordergrund der didaktisch-methodischen Überlegungen rücken müssen: nämlich das Erleben von Akten verantwortlicher Entscheidung in dem, der der helfenden Unterstützung bedarf, ebenso wie in dem, der sich um diese Hilfe verantwortlich weiß - die verantwortlich geleistete Hilfe des "Helfers" für die verantwortliche Übernahme echter Entscheidungen und verantwortlicher Stellungnahmen in Situationen mit Aufforderungscharakter für den "Hilflosen". Zwar geht der Weg dabei zunächst über Informationen und die Ausbildung praktischer Fertigkeiten; aber dazu allein - so müssen wir nach dem Gesagten folgern - kann sich nicht der Sinn einer "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" erschöpfen: sicherlich will sie dem Menschen Wirk-

lichkeiten erschließen, will ihm sein Dasein erhellen und helfen, es zu bewältigen, sie will aber letztlich ihm den "Sinn" für diese Wirklichkeit öffnen und ihn zu verantwortlicher Stellungnahme, zu verantwortlicher Entscheidung anregen und auffordern. Erwachsenenbildnerische Planungsstrategien im kognitiven, pragmatischen und emotionalen Intentionalbereich müssen demnach neben der "geplanten Information" (GUNTER OTTO 1971) (276), der Ausbildung von Fähigkeiten und Fertigkeiten und der Vermittlung und Ermöglichung erlebter emotionaler Befindlichkeiten vor allem auch die Hinführung zur verantwortlichen-kritischen Stellungnahme intendieren, will man nicht menschliche Aktivitäten mit dem Geschehen in der außermenschlichen Natur unterschiedslos nivellieren.

"Erwachsenenbildung als Lebenshilfe": das heißt dann in diesem umfassenden Sinne Hilfe und Schaffung von Möglichkeiten zur Übernahme echter Verantwortung und wirklich geistig-ethischer Entscheidung, heißt Problematisierung von Gegebenem und die Aufdeckung von Kontrollpunkten verantwortlicher Lebensführung und verantwortlicher Entscheidung, heißt die Vermittlung von Informationen, die eine Einsicht in die Lage ermöglichen, heißt die Ausbildung von Kräften, mit deren Hilfe diese Lage zu bewältigen ist, heißt Appell und Aufruf zu verantwortlichem Einsatz eigener Möglichkeiten.

Der Begriff der "Lebenshilfe", von dem diese Ausführungen bislang ausgingen, ist also jener mehrschichtige Terminus der einschlägigen Literatur, wie er sich auch schon in unseren etymologischen Erörterungen darstellte: im engeren (pragmatisch-utilitaristischen) und (unserer Meinung nach) nicht zureichenden Sinne als helfende Unterstützung mit Rat und Tat für Augenblicke und Notsituation des "natürlichen" o d e r "übernatürlichen" Lebens des Menschen und in einem weiteren und echt anthropologischen Sinne als Wort- und Tathilfe für das Leben des Menschen als Daseinsgestaltung in seinen "weltlichen" u n d "überweltlichen" Bezügen. Der positive Tenor unserer bisherigen

Überlegungen lag eindeutig auf dieser zuletzt angesprochenen weiteren Begriffsverwendung; wir meinen deshalb, für die formale Bestimmung eines operationalen Verständnisses einer "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" folgendes festhalten zu können:

Im weiteren Verlauf der Untersuchung soll auf Grund der erörterten Bedeutung des Begriffes "Erwachsenenbildung" und der besprochenen Verwendungsaspekte des Terminus "Lebenshilfe" als operationale Verständnisbasis unter "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" jene Form einer ernstlichen Bildungs- und Lernbeeinflussung von als "erwachsen" geltenden Menschen in eigens dafür bestimmten Veranstaltungen zum Zwecke ihrer größeren Befähigung verstanden werden, der es intentional um den Menschen in seinem wesentlich menschlichen Sein in seiner wirklichen Welt geht, die also im Bereich ihrer didaktisch-methodischen Entscheidungsfelder und Planungsstrategien den soziokulturellen "Real-" Bereich ebenso berücksichtigt wie den transzendental-anthropogenen Bedingungsrahmen des wesentlich Menschlichen, die darum in ihren operativen und inhaltlichen planerischen Überlegungen ebenso den "Hilfe-" Charakter wie den dualen "Lebens"- Bezug der "Lebenshilfe" estimiert, soweit sie Hilfen zum verantwortlichen Einsatz eigener Möglichkeiten zum Zwecke der Daseinserfüllung anbietet (277).

Mit dieser Formel scheint uns nun ein Definitionskriterium gefunden, das Ein- und Abgrenzungen gegenüber anderen Auffassungen erlaubt und von dem aus die Untersuchung weiter vorangetrieben werden kann.

In der Formulierung "der es intentional um den Menschen in ^{sagen} wesentlich menschlichen Sein in seiner wirklichen Welt geht" spricht sich, um es noch einmal zu sagen, die Auffassung jenes "pädagogischen Realismus" aus, für den alles pädagogische (und damit auch erwachsenbildnerische) Handeln und Verhalten primär auf den Menschen als Menschen zielt, damit er sein Leben in Gegenwart und Zukunft mit Gehalt und Sinn erfüllen und verantwortlich leben könne.

"Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" beinhaltet in diesem Sinne eine genuin "anthropologische" Zielstellung, insofern vorhin ja gerade die "Verantwortung" als anthropologisches Spezifikum des menschlichen In-der-Welt-seins herausgestellt und darin die sinngebende und sinnverleihende Mitte menschlicher Existenz gesehen wurde.

Dieser Zielgedanke nach allem Gesagten offenbar kann nur da Wirklichkeit werden, wo die "animalitas" und die "humanitas" des Menschen in gleicher Weise als "Bedingungsrahmen" des praktischen Eingriffs durch Rat und Tat ernst genommen werden. Das aber bedeutet und postuliert eine genaue und präzise sozio-kulturelle Analyse der gesellschaftlich-sozialen Ist-Situation unter Einbeziehung zukünftiger Entwicklungstendenzen und eine ebenso klare "transzendental-anthropologische" Analyse des anthropologischen Wesens-Bestandes auf Seiten des anthropogenen Bedingungssektors.

Daher muß diese Form von Erwachsenenbildung auch bei der Auswahl ihrer Themen und Inhalte und im operativ-methodischen Vorgehen dem "Hilfe-" Charakter wie dem dualen "Lebens"-Bezug Rechnung tragen; "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" ereignet sich also nur dort und überall da, wo Inhalte, Themen und Methoden auf ein konkretes Stück menschlicher Existenz, menschlichen In-der-Welt-seins abgestimmt sind und wo "verantwortungsträchtige" Situationen geschaffen werden, die den Zu-Erziehenden zu "verantwortlicher" Stellungnahme und Entscheidung herausfordern. Denn der Sinn dieser Art von Erwachsenen- "Bildung" liegt doch - noch einmal und mit anderen Worten - darin, wie es HEINRICH DÖPP-VORWALD einmal (1964) formuliert (278) ,

"daß sie dem Menschen überhaupt Wirklichkeit erschließt, ihn vor Lebensmächte, Lebensformen, Lebenskräfte überhaupt erst hinführt, ihm den Sinn dafür öffnet und damit eben ihn zur Stellungnahme, zur Entscheidung auffordert. Bildung hat in diesem Sinne Aufforderungscharakter, und nur weil sie solchen Aufforderungscharakter hat, ... deshalb ist sie überhaupt wichtig und wertvoll. Ohne das wäre Bildung wertlos, sie wäre eher eine Gefahr als ein Gut für den Menschen."

Mit solchen Formulierungen ist nun der Anspruch an die Erwachsenenbildung sehr hoch gestellt. Es wird im folgenden zu untersuchen sein, ob dieser Gedanke in der deutschen Erwachsenenbildung "akut" ist, vor allem aber, wo er zum ersten Mal in das Bewußtsein der theoretischen Überlegungen, in den Horizont der "Andragogik" rückte. Die Frage wird also sein: Wann und wo kann man in der historischen Andragogik in Deutschland in dem von uns skizzierten Sinne von "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" sprechen, oder anders ausgedrückt: Hat sich nicht die deutsche Erwachsenenbildung schon seit je in dieser Weise als "Lebenshilfe" verstanden, und hat sie nicht von ihrer Idee her immer schon zumindest der Sache, wenn auch nicht der ausdrücklichen Intention nach, "Lebenshilfe" geleistet?

- Fragen, die der Klärung bedürfen...

HAUPTTEIL II

Probleme der Entwicklungsperspektiven der Erwachsenenbildung in Deutschland und der Aspekt einer "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe"

Mit dem bisher geschaffenen Vorverständnis soll im folgenden die Problemlage der Arbeitsthematik im historisch vertikalten Auseinandersetzungsgespräch verdeutlicht werden (1), da die gegenwärtige Situation der Erwachsenenbildung sich im Grunde nur aus ihrer historischen Entwicklung heraus verstehen läßt und das eigene erwachsenbildnerische Wollen und dessen modifizierter Vollzug erst im kritischen Vergleich jenen Zug "subjektiver Willkür" abzulegen scheint, der jedem pädagogischen wie andragogischen System eigen ist.

Indem also jene Tendenzen und Richtungen in der Erwachsenenbildung aufgezeigt werden sollen, die sich im Wirkungszusammenhang von erwachsenbildnerischem Wollen und modifiziertem Vollzug ausdrücken, kontrastiert sich in der historischen Konfrontation das Gegebene erwachsenbildnerischer Gegenwart als das Eigentümliche einer Epoche, die - wie jede andere - innerhalb der gesellschaftlichen Entwicklung ihr allein eigene Gesetzmäßigkeiten aufweist, schreibt doch ALBERT REBLE 1964 in der Einleitung zu seiner "Geschichte der Pädagogik" (2):

"Jede Zeit hat kulturell und also auch pädagogisch ihr eigenes Gesicht, ihre eigenen Aufgaben und Impulse."

So muß im geschichtlichen Rückblick in der rationalen Durchdringung der erwachsenbildnerischen Gegenwartssituation auf diese gesellschaftlichen Voraussetzungen zurückgegangen werden, zeigt sich doch gerade hier die erwachsenbildnerische Teleologie als Produkt eines interdependenten Korrespondenzprozesses von Gesellschaftsstruktur und Erwachsenenbildung, das als historisches Phänomen in ein höchst komplexes historisches Gesamtleben integriert ist.

Wenngleich im allgemeinen Prozeß zunehmender Differenzierung und Arbeitsteilung auch die Erwachsenenbildung an Selbständigkeit gewinnt und einen eigenen Zweckzusammenhang bildet und sich im Verlaufe dieses Selbständigwerdens auch ihr Charakter verändert, der immer selbständiger, planvoller und unabhängiger von anderen Lebensvollzügen wird, geschieht der erwachsenbildnerische Relativierungs- und Modifizierungsprozeß immer auf dem Hintergrund sozialhistorischer Konstellationen und nicht in einer steril/eingleisigen Verbindung ein für alle Male festgelegter Zweckzusammenhänge von Erwachsenenbildung und objektiven Mächten wie Gesellschaft, Staat und Kirche.

Weder können Problemkreise und -fragen sowie deren Lösung innerhalb der Erwachsenenbildung nur aus deren historischer Vergangenheit einfach übernommen und deduziert werden, noch können Gegenwartsprobleme ohne die Kenntnis historischer Zusammenhänge verstanden und beurteilt werden, da ihre Wurzeln oft bis tief in den historischen Boden hineinreichen:

"Wie in unserer jetzigen Sprache das Denken und Fühlen der früheren Generationen, so sind in der gegenwärtigen pädagogischen Lage das Wollen und Ringen, die Nöte und die Leistungen früherer Epochen auf diesem Gebiet "aufgehoben", d.h. verwandelt und doch irgendwie aufbewahrt." (ALBERT REBLE 1964) (3)

Der folgende problemgeschichtliche Aufriß gewisser Grundstrukturen erwachsenbildnerischer Wirklichkeit und seine Kontrastierung und Abgrenzung zum erwachsenbildnerisch eigenen Heute will somit zweierlei: zum einen eine "Bereicherung und Vertiefung der Gegenwart durch Aufklärung ihrer Vergangenheit", zum anderen eine "Aufklärung über die Vergangenheit durch Erschließung und Entfaltung dessen, was davon oft latent genug noch in der Gegenwart vorhanden ist" (JOHANN GUSTAV DROYSEN 1943) (4).

Insgesamt gesehen,

"sollen jene gründenden Wurzeln gegenwärtiger Diskussionen freigelegt werden, auf welche die zahlreichen Entstellungen, Verkürzungen, Extremhaltungen, Absolutsetzungen, aber auch proportionalen und reziproken Gleichgewichte und Schwebespannungen der hier zur Entfaltung anstehender Probleme fallen." (RICHARD REINIG 1967) (5)

Mit anderen Worten:

"Jede Analyse der Gegenwart muß damit anfangen, sich darüber Rechenschaft abzulegen, was diese Gegenwart geprägt hat, wo ihre Wurzeln liegen, wie, auf welche Weise in der Vergangenheit Fragen und Probleme einer annehmbaren Lösung zugeführt wurden, was gültig bleibt, wie und warum ein Lösungsversuch scheiterte, was warum sogar katastrophale Folgen nach sich zog. Es wäre aber verfehlt zu erwarten, daß aus der Geschichte voreilig Schlüsse für unser Handeln in dieser Welt gezogen werden könnten, die Geschichte hält keine Patentlösung bereit, sie gibt uns keine Formeln zur Lösung unserer eigenen Aufgaben an die Hand. Nur das scheint erreichbar: aus der geschichtlichen Vielfalt heraus das Leben und Denken von Menschen und Gruppen durchschaubar zu machen und zu versuchen, es mit kritischem Verständnis nachzuvollziehen. Gelingt uns das, so besitzen wir ein wichtiges Instrument zur Bewältigung der Gegenwart um der Zukunft willen." (HELGA GREBING 1966) (6)

I. Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland und die sie motivierenden Ausgangspunkte

Die hier anstehende Problematik hat eine ihrem Ausmaß nach lange historische Genese.

Die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Deutschland kann dabei bis zur Gründung des DEUTSCHEN REICHES (1871) nur künstlich gegliedert werden: ihre Entwicklungslinien verlaufen parallel oder überschneiden sich, die Vielfalt der entstehenden Organisationen und Vereine ist fast unüberschaubar, die Motivsetzungen sind jedoch fast immer die gleichen (1).

1. In der vorindustriellen Zeit als einer Zeit relativ geringer gesellschaftlicher Bewegung hatte sich Erwachsenenbildung im Rahmen ständischer Bindungen abgespielt (2). So waren die ersten Ansätze einer Erwachsenenbildung in Deutschland (3) in einer ständisch strukturierten Gesellschaft entstanden und hatten dementsprechend ihre äußeren Formen vorwiegend in nach Ständen gegliederten Organisationen und Institutionen gefunden (FROLINDE BALSER 1959) (4). Der festen Ordnung äußerer Verhältnisse hatte eine innere Ordnung der das Staatsvolk gliedernden Gruppen entsprochen, deren Mitglied der Mensch war, die ihn in seinem Charakter formten

und für die Vorbereitung auf den zukünftigen Beruf Sorge trugen (ERNST BORNEMANN 1963; WOLFGANG BREZINKA 1965) (5); diesem äußeren Bild sozialer Ordnung korrespondierte ein ständisch gebundenes Bildungssystem, das jedoch im Laufe seiner Entwicklung immer enger und äußerlicher geworden war: Jeder Stand hatte "seine eigene Lebensidee" und "Bildungsgestalt", so daß es oft zu einer bildungsmäßig schroffen Abkapselung der einzelnen Stände gekommen war (FRITZ KAPHAHN 1926) (6).

Erst die im letzten Drittel des 18. Jahrhunderts im Zusammenwirken von technischer Revolution, explosiver Vermehrung der Bevölkerung und beginnender Emanzipation des einzelnen aus dem Zustand des Untertanen ihren Anfang nehmende "Industrielle Gesellschaft" war der Beginn einer neuen Existenzform der Menschheit und läutete damit zugleich eine neue Epoche im Bildungswesen ein (ERNST DEUERLEIN 1970) (7). Die Unabhängigkeitserklärung der Vereinigten Staaten von Amerika (1776) und die damit zugleich intendierte Anerkennung von "Menschenrechten" zeigte schon bald ihre Auswirkungen in Europa: Der 14. Juli 1789 in Frankreich, das Edikt des Königs von Preußen, mit dem er am 9.10.1807 die Erbuntertänigkeit aufhob, sowie die Reform des preußischen Militärwesens waren die ersten Meilensteine auf dem Wege zur Emanzipation des Individuums und zum Aufbruch in ein neues Zeitalter, das sich in der kritischen Auseinandersetzung ein neues Selbst- und Weltverständnis vom Menschen schuf.

Wenngleich im Verlaufe dieses Prozesses in Deutschland in den wichtigsten Verfassungen von 1848/1849 das Recht auf Bildung für jedermann verankert wurde, so brauchte es in der politischen und sozialen Wirklichkeit doch noch lange, der Forderung nach einer auf Freiheit und Gleichheit beruhenden Erwachsenenbildung für jedermann zum Durchbruch zu verhelfen (8).

Aber schon am 1. Mai 1848 kündigte sich in der "Leipziger Arbeiterzeitung" mit einer Veröffentlichung unter dem Titel "Durch Bildung zur Freiheit und durch diese zum Wohlstand"(9)

der Akzent der Bewegung an, der für die nächste Zeit zum bestimmenden Faktor werden sollte: durch Wissen zur Macht und damit zur Lösung der durch die technische Revolution und die explosivartige Vermehrung der Bevölkerung konditionierten "sozialen" Fragen zu kommen.

So gesehen liegen die Wurzeln heutiger Erwachsenenbildung geistesgeschichtlich in der "Aufklärung" mit der Emanzipation des Individuums und des freien Verfügbarwerdens des Wissens (WALTER GOETZE 1932) (10), sozialgeschichtlich in den beginnenden Problemen der sich bildenden industriellen Gesellschaft mit der Emanzipation der Erwerbstätigkeit und der Wirtschaft und den sich daraus ergebenden verschärften Wettbewerbsbedingungen (WOLFGANG STRZELEWICZ 1961) (11). Im Verlaufe ihrer Entwicklung erweist sich dabei "Erwachsenenbildung" als "eine immer klarer werdende Antwort auf die durch die Industrialisierung und Demokratisierung geschaffene Situation" (WOLFGANG STRZELEWICZ 1961) (12), wenngleich die soziale Frage in Deutschland nicht die entscheidende Rolle wie in England gespielt zu haben scheint (ROBERT PEERS 1963) (13).

2. Die "Aufklärung" mit ihren in der empirischen und rationalistischen Philosophie liegenden Ursachen (WILLIBALD RUSS 1961) (14), gilt heute allgemein in weitgehender Übereinstimmung der Darstellung als die geistesgeschichtliche Wurzel der deutschen Erwachsenenbildung (WALTER GOETZE 1932; EMIL BLUM 1935; WERNER PICT 1950; KURT MEISSNER 1969) (15), ja sie könnte als eine "im ausgesprochenen Sinne allgemeine Volksbildung" bezeichnet werden (WOLFGANG SCHEIBE 1960) (16).

Die im 17. Jahrhundert noch in kaum bestrittener Geltung religiös empfundene ständische ordo - entstanden als Fortsetzung der bereits im christlichen Altertum nachgeahmten jüdischen Hierarchie (PAUL BARTH 1920) (17) - war durch Berufung auf Matth. 23,8 schon durch die französischen und lombardischen Waldenser verworfen worden (18). Zugleich aber brachte die seit der RENAISSANCE und beginnenden Neuzeit

einsetzende experimentelle Hinwendung des Menschen auf die Gegenstände der Natur als den Raum des eigenen Verfügens und das Material des eigenen Willens das Aufblühen der Naturwissenschaften und deren gleichzeitiges Ausbrechen aus theologischem Dogma und dogmatisierter Metaphysik als dem allein ausschlaggebenden Wahrheitsmaßstab für wissenschaftliche Erkenntnis. Als wesentliche Erkenntnisquelle wurde die autonome Vernunft als das "lumen naturale" angesehen, mit der jeder Mensch von Natur aus begabt sei.

Aus diesem Glauben an die Bedeutung der menschlichen Vernunft erwuchs aber die Forderung nach der Entfesselung des Denkens und der Gewährung einer größtmöglichen Freiheit für die wahre "Natur" des Menschen mit ihren wertvollen Kräften. Denn war der Mensch als vernunftbegabtes Wesen tatsächlich imstande, die Gesetze der Natur und des menschlichen Daseins irrtumsfrei zu erkennen, so konnte folgerichtig der Weg zur vollkommenen Ordnung menschlicher Verhältnisse nur über die volle Freiheit führen, gemäß eben dieser menschlichen Vernunft handeln zu können. So galt es, Bindungen oder Eingengungen kirchlicher, staatlicher oder ständischer Art auf ein Minimum zu beschränken, die geburtsständische Sozialordnung und mit ihr den politischen Absolutismus zu beseitigen, kurz: den Menschen "aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit" (KANT) herauszuführen (19), ihn zum Gebrauch der Vernunft zu bringen: So schreibt KANT 1784 in seinem berühmten Essay zur "Beantwortung der Frage, was ist Aufklärung?" (20):

"Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschliebung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. "Sapere aude!" Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung. Faulheit und Feigheit sind die Ursachen, warum ein so großer Teil der Menschen, nachdem sie die Natur längst von fremder Leitung freigesprochen, dennoch gerne zeitlebens unmündig bleiben und warum es anderen so leicht wird, sich zu deren Vormündern aufzuwerfen. Es ist so bequem, unmündig zu sein."

Und wenig später formuliert er (21):

"Zu dieser Aufklärung aber wird nichts erfordert als Freiheit, und zwar die unschädlichste unter allem, was nur Freiheit heißen mag, nämlich die: von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen."

Dieses neue Bild vom Menschen, personifiziert in ROUSSEAU'S "Emile", gegründet auf dem Glauben "an den Wert der geistigen und sittlichen Kräfte der menschlichen Natur", verbunden mit dem "Vertrauen auf die Wirksamkeit intellektueller Beeinflussung" und der "Idee einer fortschreitenden Vervollkommenung menschlichen Lebens" (WILLIBALD RUSS 1961) (22), umschließt den Glauben an die Macht von Erziehung und Bildung und beeinflusste nicht zuletzt das pädagogische wie andragogische Denken und erwachsenbildnerische Wirken. Denn wenn die "Vernunft" die Welt meistern kann, so kann auch eine auf diese Vernunft hin angelegte Erwachsenenbildung den Menschen zu einem vernünftigen und glückseligen Leben verhelfen und gleichzeitig mit der Ausbildung der Verstandeskräfte Fortschritt und Wohlfahrt der Menschheit günstig beeinflussen. In diesem Sinne beurteilt der BROCKHAUS (1967) auch die "Aufklärung":

"Die Überzeugung, daß alle Menschen im Grunde gleich, vernünftig und gut sind, führte zu einem hohen, oft übersteigerten Glauben an die Wirksamkeit der Belehrung, an glückbringende Gesellschaftsreformen und an den Fortschritt der Menschheit." (23)

Zugleich brachte aber das postulierte Prinzip der individuellen Freiheit und Gleichheit, verbunden mit dem beispielsweise von BASEDOW und LESSING proklamierten Gleichberechtigungsanspruch aller Menschen auf Bildung ohne Einschränkung durch die soziale Lage, Standes-, Religions- oder Rassenzugehörigkeit (24), eine "Objektivierung" wissenschaftlicher Erkenntnisse und damit das freie Zugänglichwerden der Wissenschaften für jedermann gewissermaßen als verbindliche Weltorientierung für den wissenschaftlichen Laien.

Dabei zeigt sich schon bald das Ausgreifen der Aufklärung über den Kreis der philosophisch und literarisch Gebildeten hinaus und ermöglichte ihre Einmündung in eine breite

Bildungsbewegung des aufstrebenden Bürgertums:

"Das Bildungsmonopol der Geistlichen war längst durchbrochen, der einst kulturtragende Adel rieb sich im Kampf um seine Privilegien auf, die Patriziergeschlechter in den Städten waren durch den Absolutismus der Fürsten lahmgelegt. Nun wurde der intellektuelle Bürger zum Vertreter der allgemeinen Bildung." (ULRIKE BRÜNAUER) (25)

Die sich in den bürgerlichen Salons im Europa des 18. Jahrhunderts in Paris, aber auch in Deutschland abzeichnende Emanzipation eines Bildungs-, freilich auch des Besitzbürgertums verstand das "Wissen" in diesem Sinne nun nicht mehr als ein privilegiertes Geheimnis darauf abonnierter kleiner Schichten, sondern war offen für die Weitergabe dieses Wissens und für den sich dem Widerspruch aussetzenden Dialog: in dem 1790 in der Dachstube in der Jägerstraße in Berlin entstandenen Salon der RAHEL VARNHAGEN VON ENSE (26), in dem sich die bedeutendsten Männer des geistigen Berlins der damaligen Zeit fast vollständig versammelten (27), im "Wandsbecker Boten" das MATTHIAS CLAUDIUS oder im Rheinländischen "Hausfreund" das JOHANN PETER HEBEL, die sich beide an die einfacheren, wenn auch nicht einfachen Schichten, an Handwerker, Lehrer und Pfarrer in den kleinen Dörfern und Städten wandten (28), in den "Patriotischen Gesellschaften", wie beispielsweise in der im Oktober 1765 in Hamburg gegründeten "Patriotische(n) Gesellschaft in Hamburg" (29): Überall zeigte sich das Ringen um "die Volks-erziehung, die Verbreitung des Wissens, öffentliche Meinung, Erziehung zum selbständigen Denken", wurde das Suchen "nach einer vernünftigen Ordnung" sichtbar, war die "Bereitschaft zur Kommunikation" zu erkennen (KURT MEISSNER 1969) (30).

Allerorts zeigte sich jene tatbereite Reformlust als eine Art Bildungsbewegung mit einer maximalen optimistischen Emanzipationsgläubigkeit des Geistes:

"In Preußen trat 1797 der Kultusminister J.v. MASSOW warm für eine erweiterte Bildung der unteren Volksschichten ein; in der gleichen Richtung suchte der Konsistorialrat STEPHANI in Berlin zu wirken, doch erwiesen sich die wohlgemeinten Anregungen fruchtlos. An den Namen des sächsischen Rentamtmanes KARL

PREUSKER knüpfen sich die ersten praktischen bedeutsamen Schritte." (GOTTLIEB FRITZ 1920)
(31)

So wird das Jahrhundert der Aufklärung zum Jahrhundert des Bildungsromans und der beginnenden populären Zeitschriftenliteratur. Das Hauptmittel, an den erwachsenen Menschen "Bildung" "heranzutragen" wird eben neben der mündlichen nun die schriftliche Kommunikation: durch Briefe, volkstümliche Aufklärungsliteratur, Zeitschriften und durch Kupferstiche illustrierte Bücher, mit einer Breitenwirkung größten Ausmaßes. Am 18. 1. 1800 erscheint die Pariser Zeitung "JOURNAL DES DEBATS" zum ersten Male mit einem belletristischen Teil, dem "Feuilleton", das 1838 von der "Kölnischen Zeitung" übernommen wird.

Das ausgesprochen lehrhafte Buch avanciert zum großen Bildungsmittel des Volkes (32) - schreibt doch WIELAND 1779, "daß niemals mehr geschrieben und gelesen worden sei als zu dieser Zeit " (33).

An die Stelle von Gemeinde, Hof und Universitäten als Zentren des Geisteslebens treten der bürgerliche Salon, Theater und Lesezirkel. Entstehende "Lesekabinette" und "Lesegesellschaften", "Museums-" und "Harmoniegesellschaften", Bibliotheken und Büchereien, Volksschriftenvereine und Schriftenreihen wie die "Allgemeine Deutsche Bibliothek" u.a.m. zeugen von dem einsetzenden Elan einer Bewegung, die - getragen von dem Gedanken, daß die Wissenschaften das Leben des einzelnen und der Gesellschaft regelten, sich volkstümlich mitteilen ließen und ihre Resultate auf die Ordnung des Lebens anwendbar seien - durch bessere "Bildung" weitester Bevölkerungskreise die irdische Glückseligkeit des einzelnen und den Fortschritt der Menschheit allgemein bezwecken wollte (34):

"In den Aufklärungsgesellschaften, wie etwa der Hamburgischen Patriotischen Gesellschaft, wird der Gedankenreichtum der Zeit in Bildung umgesetzt, wobei Bildung als ein Instrument verstanden wird, die Gesellschaft zu ändern, die Welt zu verbessern, die "Glückseligkeit", ein beliebter Ausdruck dieser Zeit, zu steigern, aber auch den Nutzen zu mehren." (KURT MEISSNER 1969) (35)

Genau an dieser Stelle aber überschneiden sich die Motivationen, die sich auf der anderen Seite dann in jener "Freiheitsbewegung des Proletariats" (DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN 1960) polarisieren (36), die als proletarische Bewußtseinsbildung sich als jene "zweite" Art von "Aufklärung" (KURT MEISSNER 1969) (37) darstellen läßt und "Erwachsenenbildung" in ihren Anfängen in Deutschland motiviert.

3. Das Anwachsen naturwissenschaftlicher Erkenntnisse hatte größere Möglichkeiten für den Ausbau von Werkzeugen und Maschinen geboten und gewaltige Industriezentren entstehen lassen. Dabei führte die Ausbildung der mechanistischen Naturauffassung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich sowie ihre technische Anwendung in England zur Bildung neuer gesellschaftlicher Schichten: die der Unternehmer auf der einen und der Lohnarbeiter auf der anderen Seite (38).

Dankbar für die Hilfe der rhythmischen Stöße der ersten Dampfmaschine, wurden von den Zeitgenossen dieser Entwicklung deren soziale Begleiterscheinungen vor allem in dem sich seiner halcyonischen Ruhe erfreuenden Biedermeier-Deutschland weder gesehen noch verstanden, obwohl Männer wie der Münchener Philosoph FRANZ VON BAADER (1765 - 1841) 1835 oder WILHELM WEITLING (1808-1871) 1838 und 1842 in ihren Schriften warnend auf die^{im} Gefolge des technischen Fortschritts einsetzenden sozialen Mißstände hingewiesen und auch Wege zu deren Überwindung aufgezeigt hatten (39); denn der Druck der Lebensbedingungen, wie vierzehnstündige Arbeitszeit, Lohndruck, Arbeitslosigkeit u.a.m. (40), wie sie 1867 im "Kapital" von KARL MARX und in der 1845 von FRIEDRICH ENGELS verfaßten Schrift über die "Lage der arbeitenden Klassen in England" beschrieben wurden (41), hatte ein unvorstellbares materielles Elend und moralische Verwüstung zur Folge und ließ eine Verfeindung der beiden neuen gesellschaftlichen Schichten entstehen:

"Mit der Macht des Kapitalismus wuchs auch der Gegensatz zwischen dem Besitzenden und Besitzlosen, dem nichts anderes zur Verfügung stand als seine Arbeitskraft, die er in übermäßig ausgedehnter Arbeitszeit und ohne die heutigen Hilfs- und Schutzmaßnahmen einsetzen mußte." (VON DEN DRIESCH/ESTERHUES 1964) (42)

Diese Situation - von KARL MARX als "moderne Sklaverei" des Arbeiters apostrophiert (43) - kennzeichnet FROLINDE BALSER (1959) zusammenfassend folgendermaßen (44):

"Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die beginnende Lockerung der Bindungen innerhalb der ständischen Gesellschaft und damit die sich langsam herausbildende soziale Mobilität, ferner die gewaltige Umwandlung der Wirtschaftsformen, was die Produktionszahlen verdeutlichen, und schließlich das starke Anwachsen der Bevölkerung zu verschärften Wettbewerbsbedingungen innerhalb der handarbeitenden Schicht führte."

Das Schicksal der wachsenden Massen war ein Leben ohne soziale Sicherheit; wo Arbeit und Geld fehlten, war die soziale Not nicht aufzuhalten. Hungersnöte und wirtschaftliche Rückschläge verschärften die Situation vor allem der wirtschaftlich Schwächsten, der Arbeiter. Die Krise - zwischen 1857 und 1859 auf ihrem Höhepunkt - begann mit dem Aufstand der schlesischen Weber 1844, erreichte einen ersten Höhepunkt in der frühen Diskussion über die soziale Frage mit dem im Februar 1848 als Flugschrift publizierten "Kommunistischen Manifest" und endete in einer wirtschaftlichen Depression größten Ausmaßes.

In diesem gesellschaftlichen Wandlungsprozeß trat nun Erwachsenenbildung als ein Phänomen auf, das die ständischen Grenzen überschritt (HELMUT BECKER 1961) (45). Selbst in der "Bourgeoisie" traten nun Männer auf, wie beispielsweise der westfälische Pfarrer und Abgeordnete der Frankfurter Nationalversammlung WILHELM EMANUEL FREIHERR VON KETTELER (1811 - 1877), die die schicksalhafte Bedeutung der sozialen Mißstände, die Not der Arbeiter und die Härte und das Unverständnis der "Besitzenden" das Wort ergriffen (46).

Da staatlicherseits gegen die sozialen Mißstände zunächst nur wenig getan wurde (HELGA GREBING 1966) (47), ließ das entstehende Bedürfnis nach einer besseren Zurüstung für den Lebenskampf sich zunächst die Arbeiter mit ihren wirtschaftlichen und sozialen Nöten zusammenschließen (48). Die sich schon bald nach dem Entstehen der ersten Fabriken in England in ihren Anfängen abzeichnende "klassenbewußte" selbständige Arbeiterbewegung mit der Gründung des "VEREIN DER ARBEITENDEN KLASSEN" (49) verlief auf der Insel jedoch anders als die unter der Julimonarchie in Frankreich entstandene und vorwiegend von Theoretikern und Ideologen beeinflusste Bewegung, die die mit jakobinischer Aktion verbundene Grundidee der "Brüderlichkeit" zur Grundlage des revolutionären Kommunismus werden ließ (50).

In Deutschland selbst fehlte bis 1848 eine politische Arbeiterbewegung, obwohl die Gedanken einer "Selbstbefreiung durch Revolution, Selbsthilfe durch Solidarität, Hilfe und Schutz durch Staat und Kirchen" bereits durch Männer wie GEORG BÜCHNER (1813 - 1837), WILHELM WEITLING (1808 - 1871), KARL MARX (1819 - 1883), FRIEDRICH ENGELS (1820 - 1895), WILHELM EMANUEL FREIHERR VON KETTELER (1811 - 1877), FRANZ VON BAADER (1765 - 1841), ADAM MÜLLER (1779 - 1829), FRANZ JOSEPH RITTER VON BUSS (1803 - 1873), JOHANN HINRICH WICHERN (1808-1881), FRIEDRICH HARKORT (1793 - 1882) u.a. (51) bereits vorgedacht waren, noch ehe die Betroffenen selbst, die "Proletarier", sich dazu konkret äußerten (HELGA GREBING 1966) (52).

Der Ruf nach Lösung der sozialen Frage, nämlich "wie der sozialen Schicht der Lohnarbeiter zu einem menschenwürdigen Dasein zu verhelfen sei" (53), ließ in Deutschland auf der einen Seite die Forderung nach einer sozialen Gesetzgebung, auf der anderen Seite das Verlangen nach Sozialisierung der Bodenschätze und des Industriekapitals entstehen.

Im Bereich der Erwachsenenbildung führte das Entstehen des Frühkapitalismus und die zunehmende Mobilität etwa seit den dreißiger Jahren zur pragmatisch-dualistischen Auffassung einer auf den sozialen Aufstieg bezogenen "Bildung" einer-

seits und einer durch revolutionäre Dynamik zur Durchsetzung als gültig erkannter Menschenrechte getragenen Bildung andererseits.

Dabei spielte neben der Diskussion um neue Staats- und Gesellschaftsformen die lutherische Lehre vom weltlichen Beruf und die calvinistische Ethik eine zunehmende Rolle. Schon im Mai 1791 hieß es in einer "Ankündigung einer Patriotischen Subskription zur Beförderung eines unentgeltlich zu erteilenden gemeinnützigen Lehrunterrichts für hiesige junge Handwerker, Künstler und Fabrikanten":

"Bei den großen Fortschritten unseres Zeitalters in der Verbesserung der Bürgerschulen und in der ganzen Erziehung des künftigen Bürgers scheint noch immer ein wichtiger Haupt-Gegenstand zu wenig beachtet zu sein: Die Erziehung und der Unterricht des zum Professionisten bestimmten Jünglings, insbesondere mit Rücksicht auf solche Kenntnisse, die ihm in seinem künftigen Beruf nötig und nützlich sind." (54)

Erwachsenenbildung wurde in diesem Sinne zum Mittel der Steigerung beruflicher Möglichkeiten, institutionalisierte sich in "Sonntags-" und "Abendschulen", in "Akademien" und anderen vorwiegend auf angelsächsischen Vorbildern beruhenden Einrichtungen (55), wählte im Sinne der Aufklärung u.a. das Buch als Mittel der Kommunikation, wie jenes um 1810 bereits in einer Auflage von weit über einer Millionen Exemplare verlegten "Noth- und Hilfsbüchlein(s) für Bauersleute" von RUDOLF ZACHARIAS BECKER aus dem Jahre 1786 (56), das auf der Rückseite seines Titelblattes als intendierten Zweck angibt:

"Dies ganze Buch ist mit Bedacht
Für Bauersleute so gemacht,
Daß, wer es liest und danach tut,
Verstand, Gesundheit, guten Mut
Erhält, auch noch ein reicher Mann
nach dessen Vorschrift werden kann."

Aber wie das Hambacher Fest 1832 bewies, durchdrangen sich weitgehend das nationale Problem und die soziale Frage. Die Anführer und Redner der Demonstrationen und Kundgebungen von 1830 in Deutschland forderten neben der sozialen Gerechtigkeit

keit zugleich die politische Freiheit. In der Folgezeit wurde dann Erwachsenenbildung selbst ein integrierter Bestandteil der unwälzenden sozialen, politischen und ökonomischen Bewegung, versuchte gewissermaßen Abhilfe "von oben her" zu schaffen.

Noch 1913 schrieb EDWIN HÖRNLES:

"Uns kommt es darauf an, unsere Klasse für ihren Kampf zu stärken und für die Übernahme der politischen Macht und die Leitung der gesellschaftlichen Produktionsweise reif zu machen." (57)

So entstanden "Bildungsvereine" teilweise unter der Mitwirkung des liberalen Bürgertums, teilweise auf Initiative allein der Arbeiter und Gesellen, deren politische Aktivität sich allerdings zunächst nur im geheimen in den Bildungsvereinen der wandernden Gesellen im Ausland entfalten konnte (HELGA GREBING 1966) (58) und in denen die Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten in den notwendigen Grundkenntnissen allgemeiner Art, die Diskussion über politische Themen und Tagesfragen sowie Geselligkeit und der Gesang vorwiegend politischer Lieder mit unterschiedlichem Gewicht das Programm der erwachsenbildnerischen Bemühungen bestimmten (59).

Wesentliche Kennzeichen dieser Bewegung - die als politisch-revolutionärer Typus von Erwachsenenbildung vor allem in den "Gewerbe"- und "Handwerker-" bzw. "Handwerkerbildungsvereinen" ihren Niederschlag fand und in denen sich zunächst vor allem die von der Mitverantwortung ausgeschlossenen und sozial stark gefährdeten Handwerker zusammenschlossen (60) - sind im weiteren Verlauf das Zusammengehen von Handwerkern und Industriearbeitern, die führende Beteiligung einer geistigen Elite und der späterhin betont politische Charakter, die zusammengekommen ein politisches Bildungsprogramm entstehen ließen, das als erklärtes Kampfprogramm mit geistig-politischen Waffen politische und gesellschaftliche Macht wollte (61). "Wissen ist Macht!": das hieß konkret: durch Bewußtseinsbildung politische Macht zu erlangen, zu festigen und zu stabilisieren. Denn wenn nach MARX der zwar mit Naturnotwendigkeit ablaufende Prozeß der Geschichte dennoch aber durch Mangel oder Steigerung des Bewußtseins der diesen

Prozeß bewirkenden Klassen verzögert bzw. beschleunigt werden kann, dann mußte der "klassenbewußte" Arbeiter sich dieses Bewußtsein als Voraussetzung von Macht aneignen.

Aber das macht nur einen Aspekt der Arbeiterbildung aus, der in der Folgezeit nach einer starken, im Inneren schwelenden Krise 1869 zur Gründung der "SOZIALDEMOKRATISCHEN ARBEITER-PARTEI" durch AUGUST BEBEL (1840 -1913) und WILHELM LIEBKNECHT (1826 - 1900) führte (62), nachdem auf dem Vereinstag in Nürnberg die Mehrheit der Arbeitervereine 1868 das Programm der "Internationalen" angenommen hatte.

Der andere Aspekt liegt mehr auf sozialpädagogisch-karitativem Gebiet mit seinem institutionalisierten Niederschlag in den auf evangelischer und katholischer Seite ins Leben gerufenen Gesellenvereinen.

Die das 18. Jahrhundert mit seiner Gemächlichkeit symbolisierende Postkutsche hatte der wirtschaftlich und technisch brauchbaren, aber Unruhe und Unsicherheit des industriellen Anfangs mitbringenden Kraftmaschine weichen müssen. Die Welt wurde mit der Überwindung der Entfernungen kleiner; eine neue Raumschauung und ein neues Zeitgefühl paarten sich im Rhythmus einer neuen Welt, die durch die Erfindung der Schiffsschraube durch den österreichischen Erstbeamten JOSEF RESSEL auch im Bereich des Überseehandels eine revolutionäre Umgestaltung und Ausweitung erfuhr.

Aber der schon bald stagnierende Levantehandel apportierte eine rapide Verschlechterung der wirtschaftlichen Lage in Deutschland, von der vor allem die Gesellen und Handwerker betroffen waren:

"Den Gesellen war es kaum mehr möglich, eine selbständige Stellung zu erreichen: die Zünfte waren ihnen verschlossen." (ERNST DEUERLEIN 1970) (63)

Intellektuelle und wegen ihrer politischen Betätigung sich im Ausland aufhaltende Handwerksgehlen gründeten deshalb in Paris den "Bund der Geächteten", den sie 1836 "Bund der Gerechten" nannten und dessen bekanntestes Mitglied WILHELM WEITLING war.

Zugleich traten in dieser Zeit der inneren und äußeren Krise auf seiten der "Bourgeoisie", vor allem aber der Kirchen, Männer hervor, die die soziale Frage aufgriffen und aus christlichem Verantwortungsbewußtsein sich der Notleidenden annahmen: In einer seiner im Mainzer Dom 1848 gehaltenen Adventspredigten über "Die großen sozialen Fragen der Gegenwart" sagte der spätere Bischof von Mainz, WILHELM EMMANUEL VON KETTELER (64):

"Wollen wir die Zeit ergründen, so müssen wir die soziale Frage zu ergründen suchen",

nachdem er bereits vorher auf dem 1. Katholikentag in Mainz erklärt hatte (65):

"Die schwerste Frage, die bei allen gesetzlichen Bestimmungen, bei allen Staatsformen noch nicht gelöst ist - das ist die soziale Frage."

Dieser Offenheit für die brennenden sozialen Fragen der Zeit liefen angemessene, sozialreformerische Aktivitäten parallel:

Aus gleichem Anliegen, nämlich der erlebten Not der Handwerker (66), entstanden in ELBERFELD durch I.G. BREUER unter dem Präsidat des Schustergesellen, 1845 zum Priester ordinierten und zunächst in Elberfeld tätigen, ADOLF KOLPING im Jahre 1846 und in HAMBURG durch den evangelischen Pfarrer und Begründer des "Rauhen Hauses" JOHANN HINRICH WICHERN aus den dort schon bestehenden "Jünglingsvereinen" die "Gesellenvereine" auf der Grundlage des Familienprinzips als obersten Leitgedanken in perspektivischer Sicht: "durch die Vereinsfamilie zur natürlichen Familie hin zur Gesellschaft" (WILHELM NIGGEMANN 1967) (67).

Wenn auch der Schwerpunkt der erwachsenbildnerischen Tätigkeit von KOLPING und WICHERN verschieden gesehen wurde (68) - Seelsorge, Armenpredigt und Evangelisation des Volkes leicht pietistischen Gepräges bei WICHERN, familiäres Gemeinschaftsleben und die Hilfe zur Lebensmeisterschaft vor allem durch Belehrung bei KOLPING - , so wurde hier doch der Versuch unternommen, neben den Bemühungen des DEUTSCHEN BUNDES durch eine soziale Gesetzgebung zur Lösung der sozialen Fragen beizutragen, eine soziale Besserstellung der Handwerker und

Arbeiter durch Gesinnungsumänderung zu erreichen (69) und durch Bildung einer strukturierten Gemeinschaft als "Lebensordnung" junge Menschen vor weiterem Absinken zu bewahren und sie religiös-sittlichen und humanitären Werten gegenüber wieder "offen" zu machen (70).

In seiner zweiten Adventspredigt drückt KETTELER diesen Gedanken mit den Worten aus (71):

"Um die sozialen Übel zu heilen, genügt es nicht, daß wir einige Arme mehr speisen und kleiden und dem Armenvorstand einige Taler Geld mehr durch unsere Dienstboten zusenden, das ist nur der allerkleinste Teil unserer Aufgabe, sondern wir müssen eine ungeheure Kluft, einen tief eingewurzelten Haß zwischen Reichen und Armen ausgleichen, wir müssen eine tiefe sittliche Versunkenheit bei einem zahlreichen Teil unserer armen Mitbrüder, die allen Glauben, alle Hoffnung, alle Liebe zu Gott und den Nebenmenschen verloren haben, wieder heilen, wir müssen die geistige Armut der leiblichen Armen wieder heben."

Christus wolle "auch die richtige Verteilung der Güter, aber nicht durch Gewalt, sondern durch Umändern der Gesinnung" (72).

Die Beseitigung der sozialen Mißstände wurde so zur umfassenden Liebesarbeit in ihren drei Bereichen der sozialen, diakonischen und evangelisatorischen Aufgabe, sie diene der allseitigen Immunisierung vor den Gefahren des Atheismus und der Verelendung der Massen und rief den Christen in die Verantwortung zur "Meisterung des Lebens" (KOLPING). Religiöse Belehrung, familiäre Geselligkeit und berufliche Weiterbildung: das waren die Formen erwachsenbildnerischer Beeinflussung, die das Gesicht dieser Liebesarbeit bestimmten.

Als 1854 durch den Deutschen Bund die "Arbeiterverbrüderung" verboten wurde, konnten nur diese unpolitischen und konfessionellen Arbeitervereine weiterarbeiten (HELGA GREBING 1966; ERNST DEUERLEIN 1970) (73), die sich in der Folgezeit über ganz Deutschland ausbreiten sollten (74).

Die ersten Ansätze einer Erwachsenenbildung, so wie sie hier von uns dargestellt wurden, hatten, jedenfalls in Deutschland, kein System und kein gemeinsam verbindliches

Ziel (KURT MEISSNER 1969) (75). Zwar gab es viele Entwürfe erwachsenbildnerischer Teleologie und Methodologie, aber das sie verbindende Moment war lediglich der Mut zum neuen Experiment und der Glaube an eine neue Chance. Beide - Aufklärung und proletarische Freiheitsbewegung - gaben aber die Impulse für jene systematische Form einer "Volksbildungstheorie" ab, wie sie sich etwa seit 1870 abzeichnete (WILHELM FLITNER 1953) (76) und später von den Kritikern dieser Bewegung mit dem Begriff der "Alten Richtung" nur allzu oft und allzu schnell abgetan und abqualifiziert wurde.

II. Die sog. "Alte Richtung"

Als 1871 das DEUTSCHE REICH gegründet wurde, sah die sozialhistorische Situation folgendermaßen aus: Die Sicherheit und Selbstverständlichkeit alter kollektiver Bindungen war geschwunden, die erzieherischen Kräfte des Lebens selbst versiegt, die mittelalterliche ständische Volksordnung zerbrochen. Im Gefolge der geistigen, wirtschaftlichen und sozialen Wandlungen hatte eine Emanzipationsbewegung größten Ausmaßes eingesetzt, die die menschliche Individualität, Wissen, Erwerbstätigkeit und Wirtschaft sowie den Menschen als Bürger freigesetzt, in ihren Auswirkungen die Bedeutung von Erwachsenenbildung hervorgehoben und ein vielfältiges, örtlich differenziertes und von den verschiedenartigsten Gruppen getragenes Erwachsenenbildungsprogramm hatte entstehen lassen (1).

Dabei war seit den fünfziger Jahren des Jahrhunderts die soziale Frage, in deren Mittelpunkt die Arbeiterfrage mit ihren Hauptkennzeichen eines ungenügenden Verdienstes und einer unsicheren Berufsstellung der arbeitenden Schichten stand, auch auf Seiten der akademisch Gebildeten in ihrer modernen Zuspitzung erkannt und aufgegriffen worden (2).

Der Pädagogik wie der Erwachsenenbildung waren mit der durch den Liberalismus in seiner politischen wie wirtschaftlichen Tendenz bedingten Befreiung des Individuums aus mittelalterlicher und absolutistischer Gebundenheit zur eigenen, durch

den freien und mündigen Willen bewirkten Selbstbestimmung neue Aufgaben erwachsen:

"Je mehr die äußeren Bande fielen, die den Menschen hielten, die seine Ketten, aber auch seine Ankertaue waren, desto stärker mußten die inneren Bande werden." (PAUL BARTH 1920)
(3)

Mit dem Einsetzen des "Pauperismus" in seinen schlimmsten Auswirkungen hatte sich gezeigt, daß der strenge individuelle Liberalismus auf ökonomischer Seite sich zum sozialen Liberalismus in der Assoziation hinentwickeln mußte, einer Assoziation, die nicht wie im Mittelalter von oben aufgezungen, sondern auf dem freien Willen ihrer Glieder beruhen mußte. Aber:

"Da die "pauperes", die Armen, auf Grund mangelnder schulischer Bildung stumm waren, brauchten sie Anwälte, die auf ihre Lage aufmerksam machten. Publizisten, Professoren, Politiker, Staatsmänner und Theologen machten in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts den Armen zum Gegenstand von sozialwissenschaftlichen Abhandlungen, humanitären Betrachtungen und politischen Kalkulationen und entwickelten Vorschläge, Vorstellungen und Systeme, die die sich ausbreitende soziale Not anhalten und mindern sollten." (ERNST DEUERLEIN 1970) (4)

Auf ökonomischer Seite bedeutete das den Aufruf zur Selbsthilfe der Arbeiter auf der einen, wie der Unternehmer auf der anderen Seite (5); die genossenschaftliche Organisation wurde so zur zeitgemäßen Selbsthilfeorganisation, mit deren Entwicklung untrennbar der Name des liberalen Genossenschaftlers HERMANN SCHULZE-DELITZSCH (1808-1883) verbunden ist (6).

1. HERMANN SCHULZE-DELITZSCH, der seinen Namen nach dem Wahlkreis führte, in dem er 1848 das Mandat für die preußische Nationalversammlung errungen hatte, wird - abgesehen von seiner Bedeutung als Politiker und Genossenschaftsführer - neben JOHANNES TEWS zur Schlüsselfigur einer seit den siebziger Jahren aufkommenden ersten umfassenden Volksbildungstheorie in Deutschland. 1926 schreibt ROBERT VON ERDBERG - einer seiner späteren schärfsten Widersacher - über

SCHULZE-DELITZSCH (7):

"Wir haben uns daran gewöhnt, den Beginn der Bewegung in der Gründung der Gesellschaft zur Verbreitung von Volksbildung im Jahre 1871 zu sehen. Der bedeutendste Kopf und der erfolgreichste Organisator unter den Gründern war zweifellos SCHULZE-DELITZSCH."

SCHULZE-DELITZSCH's Lebenswerk besteht auf wirtschaftlicher Seite in den auf dem Boden der Selbsthilfe geschaffenen Gewerbe- und Wirtschaftsgenossenschaften, die ihm als Ideal zur Lösung der sozialen Frage vorschwebten; auf Seiten der Erwachsenenbildung versuchte er, die beim Aufbau dieser Wirtschaftsorganisation befolgten Grundsätze auch hinsichtlich einer gerechten Verteilung der geistigen Güter anzuwenden:

"Auch hier sollte auf demokratischer Grundlage durch Selbsthilfe unabhängig vom Staate den breiten Schichten des Volkes ein größerer Anteil an den in diesem Falle geistigen Gütern der Nation zuerteilt werden, ohne Einschränkung der Freiheit des einzelnen in der Auswahl der nach seinem eigenen Urteil für ihn wichtigen Güter und ohne einschränkende Behinderungen derjenigen, die über diese Güter verfügten und anderen von ihnen mitzuteilen bereit waren."
(ROBERT VON ERDBERG 1926) (8)

Seit Anfang der sechziger Jahre war von SCHULZE-DELITZSCH die Arbeiterfrage in ihrer Bedeutung immer mehr erkannt worden. 1861 formulierte er (9):

"Die Zukunft aller politischen Parteien..., welche Einfluß auf die Regierung gewinnen wollen, wird wesentlich von ihrem Verhalten zur sozialen Frage abhängen, die in dem wachsenden Bewußtsein der Masse immer mächtiger und unabweislicher herandrängt."

Wie die Vertreter des Sozialismus bejahte SCHULZE-DELITZSCH die Entwicklung zum Industrialismus und sah in ihr einen begrüßenswerten und notwendigen Ausdruck des Kulturfortschritts. Die damit verbundenen Mißstände sozialer Art wurden von ihm als unvermeidliche "Wehen" einer "Übergangsperiode" gedeutet, wobei die wirtschaftliche Entwicklung bereits in sich selbst schon - wie er meinte - "die entscheidende Wendung zum Besseren" enthalte (10). Er, der als streng Liberaler jeden Einfluß des Staates auf die Wirtschaft ablehnte, ver-

suchte dann auch, in echt liberalistischer Haltung eine mögliche Abhilfe der wirtschaftlichen Mißstände in der Lage der arbeitenden Klassen, von diesen selbst her intoniert, zu eruieren:

Es werde verschiedentlich versucht - so schreibt er -, die sozialen Mißstände "von außen her durch andere Mittel als die eigene Kraft derselben (der arbeitenden Klassen, d.V.) zu bewirken" (11): nämlich durch Unterstützung aus öffentlichen und privaten Mitteln (12). Das komme jedoch einem "Mißtrauensvotum gegen den lieben Gott" gleich (13):

"Da stärkt, da fördert man die Leute wahrhaftig nicht, da begünstigt man bloß das gedankenlose In-den-Tag-hineinleben, da demoralisiert man den ganzen Stand, und das ist wahrlich das verkehrteste Mittel, ihn zu heben."

Der Mensch sei mit individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten auf die Welt gekommen (14); der richtige Gebrauch der Kräfte aber führe zur Befriedigung dieser Bedürfnisse (15), wobei als Zweck der Arbeit eben eine solche "Befriedigung menschlicher Bedürfnisse" (16) angesehen werden könne, die wiederum nur durch den "vernünftigen Gebrauch der von der Natur in den Menschen gelegten Kräfte" erreicht werden könne (17).

Der Gesellschaft (eine "Naturnotwendigkeit" (18)), die "aus einer Menge Einzelner" bestehe, "von denen jeder neben dem anderen seine Sonderzwecke" verfolge (19), komme deshalb die Aufgabe der "Förderung der Individuen in ihren Sonderzwecken" zu (20). So gesehen bedürfe der Einzelne der Gesellschaft zur Erreichung seiner Sonderzwecke (21); andererseits aber habe die Gesellschaft die Verpflichtung, die persönliche Freiheit ihrer einzelnen Glieder zu gewährleisten (22). Nur so sei eine "gedeihliche Entfaltung menschlichen Wesens nach individueller Anlage und Wahl denkbar" (23).

Aus dieser theoretischen Prämisse leitet SCHULZE-DELITZSCH seine Forderung nach "Selbstsorge" und "Selbsthilfe" ab (24) und postuliert

"die natürliche Bestimmung aller organischen Wesen einschließlich des Menschen: die vollständige Entwicklung aller in ihnen enthaltenen Keime und Anlagen" (25).

Die Natur habe "das Eigeninteresse als Sporn aller Tätigkeit (dem Menschen, d.V.) in den Busen gelegt" (26), er müsse daher "für seine Existenz verantwortlich" gemacht und die "Pflicht der Selbstsorge" für seine Existenz ihm selbst auferlegt werden (27). Eine "Exonomie charitable", d.h. Unterstützung und Subventionen aus öffentlicher und privater Hand (wie sie beispielsweise FRIEDRICH WILHELM RAIFFEISEN intonierte) seien verfehlt. "Selbstbewußtsein" und "Selbstbestimmung" (28) machten das eigentlich Menschliche aus und terminierten das, was ihn vom Tier unterscheide; nur unter dieser Voraussetzung könne der rechte Weg zum Ziel gefunden werden (29):

"So bleibt denn nichts übrig, als bei Lösung der Aufgabe mit den Individuen, mit Entwicklung und Ausbildung alles dessen in den Einzelheiten zu beginnen, wovon das Gelingen der wirtschaftlichen Strebungen, der Erfolg im Bereiche des Erwerbs abhängt. Das einzig richtige Ziel dabei ist und bleibt, die Menschen zur Selbsthilfe zu erziehen."

Das aber heißt für SCHULZE-DELITZSCH (30):

"Pflege der geistigen, sittlichen und körperlichen Anlagen, Beibringung nützlicher Kenntnisse und Fertigkeiten, Gewöhnung an Sparsamkeit, Fleiß und tüchtige Lebenshaltung."

Leider habe sich in der gegenwärtigen Lage aber "die Vernachlässigung der menschlichen Ausbildung" als einschneidend verhängnisvolles Moment erwiesen (31).

Damit rückt für SCHULZE-DELITZSCH das Bildungswesen in den Vordergrund seiner Überlegungen und pointiert formuliert er (32):

"Die Sache der Genossenschaft und der freien Menschenbildung sind eins."

Ganz im Sinne solcher Formulierungen tritt SCHULZE-DELITZSCH - allerdings nach anfänglichem Sträuben - in die "GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKSBIIDUNG" ein (33) und stellt im August 1871 auf dem Allgemeinen Genossenschaftstag in Nürn-

berg den Antrag (34):

"Es ist den Vereinen des Allgemeinen Genossenschaftsverbandes zu empfehlen, einen Teil ihres Reingewinnes für Zwecke der Volksbildung zu verwenden."

In dieser Zeit spricht er dann immer wieder von der "Notwendigkeit des Ineinandergreifens der Bestrebungen zu materieller und geistiger Hebung" (35), die in der akzentuierten Feststellung gipfelt (36):

"Besitz ist Macht, so gut wie Bildung!"

Die kurze Skizzierung der Gedanken SCHULZE-DELITZSCH's läßt bereits deutlich erkennen, daß er - im Gegensatz zu den Bestrebungen des Sozialismus (37) - versucht, durch organisierte Selbsthilfe zur Überwindung der Gesellschaftskrise beizutragen. In echt liberalistischer Art rückt er die Frage nach Freiheit und Selbstbestimmung des Menschen in den Mittelpunkt seiner Bemühungen, sucht aber die Lösung vom einzelnen her und auf ihn hin zu lösen und schreibt (38):

"Man muß sie (d.h. die arbeitenden Klassen, d.V.), soweit ihre wirtschaftliche und soziale Lage durch die Veränderungen der Wirtschaftsbedingungen gefährdet ist, unter Ausnutzung der in ihnen selbst lebendigen Kräfte und durch Ausgleich der Bedingungen ihres Einsatzes gegenüber den wirtschaftlich Stärkeren dazu befähigen, sich selbst zu behaupten."

Der Gedanke der Selbstbefreiung des Menschen, die Dispensierung von äußeren Bindungen, die Emanzipation der menschlichen Individualität und die Herstellung der menschlichen Autonomie im Sinne aristokratischer Selbstentfaltung, polarisiert in der Forderung nach Elitebildung auf der einen (39), dem TEWSSchen Anspruch auf "Freie Bahn dem Tüchtigen" (40) auf der anderen Seite, verbindet sich bei SCHULZE-DELITZSCH mit dem grundsätzlichen Optimismus, daß der Wettbewerb der Besten und Stärksten auch der allgemeinen Wohlfahrt und der Gesamtheit zugute kommen müsse (41).

2. Dieser liberalistisch-positivistischen Auffassung von "Volksbildung" stand auf der anderen Seite ein verstärktes Bedürfnismoment nach Wissenserweiterung beim "Volke" sowie der Kennt-

nisverbreitungs- und Aufklärungsmission bei den "Gebildeten" gegenüber und führte - wie gesagt - am 14. Juli 1871 zur Gründung der "GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKS-BILDUNG" (42) durch die liberale "Deutsche Fortschritts-partei" mit einer deutlichen antisozialistischen Tendenz gegenüber den Arbeiterbildungsbestrebungen der Sozialdemokratischen Partei (43). Wenngleich aber die "GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKS-BILDUNG", an der sich in der Folgezeit immer wieder die Kritik mancher Kreise der Volksbildenerschaft entzünden sollte, im Deutschen Kaiserreich nach 1871 keineswegs die einzige "Gesellschaft" war, die intensiv Volksbildungsarbeit betrieb, und es eine Menge anderer Zusammenschlüsse regionaler Art gab, die bestrebt waren, das freie Volksbildungswesen auf neutraler Basis aufzubauen oder aber religiöse, parteipolitische oder weltanschaulich bedingte Splitterbewegungen aufzufangen und zusammenzufassen (44), so können doch verschiedene Gründe dafür ins Feld geführt werden, daß die "GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKS-BILDUNG" in der Folgezeit den wohl größten Aufschwung nahm und eine ungeheure Breitenwirkung erzielte.

Die radikale Durchführung des viermal verlängerten Gesetzes "gegen die gemeingefährlichen Bestrebungen der Sozialdemokratie", die gleichzeitig und etappenweise ins Werk gesetzte soziale Gesetzgebung BISMARCKS und die - wenn man so will - negative Verständigung zwischen dem ökonomisch expansiven Bürgertum, den durch die industrielle Entwicklung bedrängten Mittelschichten und dem auf Sicherung seines Herrschaftspotentials erpichten preußischen Adel auf Kosten der Arbeiterschaft brachten die Bestrebungen der deutschen Arbeiterbewegung vorläufig zum Erliegen.

- Der sich an mehreren Fronten vollziehende Kampf kirchlicher Gruppen gegen Liberalismus, Kapitalismus und Sozialismus und gegen die vom preußischen Landtag 1873 verabschiedeten Mairgesetze ("Kulturkampf") (45) und die gleichzeitige Ablehnung der kirchlichen Gruppen als "schwarze Polizei" der herrschenden Klasse durch die sozial schwachen Schichten ließ keine einheitliche Tendenz, kein System, aber auch kein gemeinsam verbindliches Ziel innerhalb der religiös fundierten erwachsenbildnerischen Bemühungen entstehen.

- Das einbrechende "goldene Zeitalter der Weltwirtschaft" mit seiner auch für Deutschland ungebrochenen wirtschaftlichen Aufwärtsentwicklung, mit dem Steigen der Reallöhne bei zunehmender Tendenz zur Arbeitszeitverkürzung (HELGA GREBING 1966) (46) brachte eine soziale Besserstellung der Arbeiter und ließ den, wenn auch noch so bescheidenen Wunsch nach Nobilitierung entstehen, schrieb doch 1896 THEODOR FONTANE an seinen englischen Freund JAMES MORRIS (47):

"Die neue, bessere Welt fängt erst beim vierten Stande an."

Die Situation dieser "Gründerjahre" der Volksbildung im letzten Viertel des Jahrhunderts charakterisiert JOHANNES TEWS, langjähriger Geschäftsführer jener GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKSBIKDUNG (48), folgendermaßen (1896) (49):

"Der Glaube an die beglückende Wirkung und die befreiende Macht der Bildung erwachte mit einer nie gekannten Stärke im ganzen deutschen Volke."

Und ROBERT KALM umreißt als Zweck der Volksbildungsarbeit jener Jahre (o.J.) (50),

"daß jedem Menschen, auch dem Ärmsten und Niedrigsten, die Tore offen stehen zu den reichsten Glücksmöglichkeiten, die in dem Suchen und Streben nach Wahrheit verborgen sind, zu den unzerstörbaren Freuden, die uns die Beschäftigung mit der Wissenschaft bietet... Hunderte von Männern und Frauen, denen äußere Umstände es gestattet haben, sich die höhere Bildung ihrer Zeit anzueignen, fühlen sich glücklich in der fortschreitenden Erkenntnis, die ihnen das Leben täglich neu erhellt und verklärt... Was uns köstliche Nahrung ist, es kann Euch kein Gift sein. Was uns das Dasein klar und leicht macht, kann euer Leben nicht verdunkeln noch erschweren."

Jugend und Alter, Bürgertum und Arbeiterschaft wurde "ein göttliches Recht auf frohe Stunden" zugesprochen (EDUARD REYER 1896) (51). Die Volksbildung des 18. Jahrhunderts sei im wesentlichen auf die engen Kreise der Gelehrten, der Schriftsteller und der durch Geburt und staatliche Stellung bevorrechtigten Kreise beschränkt geblieben, schreibt

JOHANNES TEWS (1919), und fährt fort (52):

"Galt es bis dahin vielfach als höchste Staatsweisheit, die Bildung nach der abgestuften staatsbürgerlichen Berechtigung zu bemessen, so gilt jetzt das Vermächtnis FICHTEs: Erziehung allen ohne Ausnahme."

Und an anderer Stelle (53):

"Es war ein großes Erwachen lange schlummernder Kräfte. Und ein frischer lebendiger Zweig dieses großen Keimens und Sprießens war die GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKSBILDUNG."

Entstanden - schreibt TEWS (1931) - sei die Gesellschaft "aus unmittelbar empfundenen Bedürfnissen, begründet von einem Personenkreis, dem das volksbildnerische Wirken mehr bedeutete als das Schreiben und Lesen darüber." (54)

Dieser "Personenkreis" war vor allem der Professor und geheime Regierungsrat FRITZ KALLE, der zwar dem Vereinsleben fernstand, aber lebhaften Anteil an staatlichen, wirtschaftlichen und den großen gesellschaftlichen Fragen seiner Zeit nahm und der der Meinung war, daß nur eine Vereinigung der bestehenden Bildungsvereine die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Mißstände beseitigen könne; das war aber auch der Elberfelder Gymnasiallehrer FRANZ LEIBING (1838 - 1875), der - angeregt durch das Beispiel der katholischen Gesellenvereine und der Arbeitervereine unter LASSALLE und SCHWEITZER - schon 1865 am 20. 12. an seinen Freund AUGUST LAMMERS geschrieben hatte (55):

"Mir schwebt die Idee vor, eine Versammlung sämtlicher Bildungsvereine-Vorstände oder sonstiger Vertreter, zunächst der Rheinprovinz, später aller Provinzen und deutschen Länder herbeizuführen, um die bis jetzt gewonnenen Erfahrungen auszutauschen und das ganze Fortbildungswesen auf eine feste Grundlage zu bringen."

Sechs Jahre später kam es dann als Ergebnis vielfacher Beratungen zu jenem denkwürdigen Aufruf von 1871, in dem es u.a. hieß (56):

"Seitdem die erste gesetzgebende Versammlung Deutschlands aus allgemeinen und direkten Wahlen hervorgeht, ist die Freiheitsfrage zu

einer Frage der Bildung der Massen geworden...
An alle Freunde Deutscher Bildung und Ge-
sittung, ja an alle diejenigen, welche die
Gemeinsamkeit der geistigen Interessen an-
erkennen und einseitig materiellen und
sozialistischen Richtungen die gemeinsamen
Kulturschätze und die solidarische Kulturarbeit
unseres Volkes entgegenstellen wollen, be-
sonders aber an die bereits bestehenden Arbeiter-
und Volksbildungsvereine richten wir daher die
Aufforderung, sich mit uns zu vereinigen zur
Gründung einer

GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKSBI-
LDUNG."

Der Erfolg dieses "Aufrufes" war derart günstig, daß unter
dem 1. Vorsitz von HERMANN SCHULZE-DELITZSCH am 14. Juni
1871 die "Gesellschaft" gegründet und eine "Satzung" er-
stellt werden konnte.

Dort heißt es im Paragraphen 1 (57):

"Die unter dem Namen "Gesellschaft für Verbreitung
von Volksbildung" gegründete Gesellschaft hat
ihren Sitz in Berlin.

Sie verfolgt den Zweck: Der Bevölkerung, welcher
durch die Volksschulen im Kindesalter nur die
Grundlagen der Bildung zugänglich gemacht werden,
dauernd Bildungsstoff und Bildungsmittel zuzu-
führen, um sie in höherem Grade zu befähigen,
ihre Aufgaben im Staate, in Gemeinde und Ge-
sellschaft zu verstehen und zu erfüllen."

Zum einen zeigt sich in dieser Zweckbestimmung der Gesell-
schaft noch das Nachwirken FRITZ KALLES, dessen klar zu er-
kennende antisozialistische Tendenz sich bereits im Aufruf
zur Gründung der Gesellschaft niedergeschlagen hatte; zum
anderen wird klar, warum SCHULZE-DELITZSCH sich zuerst
sträubte, der Gesellschaft beizutreten: Die "Züchtung" des
"Einheits-Staatsbürgers" - wie ROBERT VON ERDBERG kurz und
treffend den Zweck der Gesellschaft später einmal beschrieb
(58) - mußte bei ihm, dem Liberalen, Widerspruch hervorrufen.

Jene sozialpolitische Tendenz, die Kluft zwischen den "Ge-
bildeten" und "Ungebildeten" durch "Volksbildung" beseiti-
gen zu wollen, hielt sich innerhalb der "Gesellschaft"
praktisch bis 1933. HERMANN PACHNICKE, ab 1920 erster Vor-
sitzender der Gesellschaft, erklärte noch 1924 unter dem

Eindruck der Wirren der Weimarer Republik, daß jede Zersplitterung, jede Zerreißung des Volkes nach Klassen und Bekenntnissen zu vermeiden sei. Die Bildungsgüter gehörten allen und allen sollten sie vermittelt werden (59). Und in demselben Jahr schrieb JOHANNES TEWS (60):

"Der Wert einer Volksbildungseinrichtung muß also in erster Linie immer danach beurteilt werden, wie weite Kreise sie erfaßt, wie weiten Kreisen sie etwas für ihr geistiges Leben Wertvolles bietet."

Dieser skizzierten theoretischen Grundauffassung entsprach das erwachsenbildnerische Handeln, wie es sich bereits im Namen der GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKSBILDUNG niederschlug: die Einrichtung von Volksbibliotheken, die Organisation eines umfassenden Vortragsdienstes mit der Ausbildung und Aussendung von Wanderlehrern, die Herausgabe einer periodisch erscheinenden Zeitschrift, die Abfassung und Verbreitung von Flugschriften mit der Hoffnung auf deren fördernde Wirkung hinsichtlich der geistigen und sittlichen Entwicklung des Volkes, die bildungsmäßige Förderung bürgerlicher Geselligkeit, insbesondere die Durchführung von Theaterveranstaltungen, Volkskonzerten und Volksunterhaltungsabenden (61).

Laut Statistik wurden in den ersten 50 Jahren ihres Bestehens (von 1871 - 1920) 136773 Volksbüchereien durch die Gesellschaft neu gegründet oder finanziell unterstützt, 10019 Vorträge veranstaltet, 2297 Vorstellungen der Wanderbühne gegeben, Lichtbilder, Filme und Bildwerfer in großer Zahl verliehen und kleinere Volksschriften verkauft (62).

In stolzer Freude konnte TEWS bereits 1896 über den Erfolg dieser Arbeit berichten (63):

"Tatsächlich gibt es kaum eine Stadt, in der nicht irgendein Verein, möge er heißen wie er wolle, in der Darbietung von Vorträgen, der Veranstaltung edler Unterhaltung, in der Errichtung von Volksbibliotheken und Schulen seine Hauptaufgabe sieht."

"VERBREITUNG VON VOLKSBILDUNG" - das hieß so: Wissen sollte "popularisiert", d.h. "verbreitet" werden; zum wichtigsten

Instrument einer solchen Popularisierung wurde der in seiner bildenden Wirkung ungeprüfte Vortrag: Naiv-gläubig schrieb dazu TEWS (1932) (64):

"Vorträge sollen den Trieb, den geistigen Besitz zu wahren und zu mehren, lebendig erhalten, auch dann, wenn dies nur in einer kurzen Abendstunde und nicht irgendwie planmäßig durch Lehrgänge und Bücher geschehen kann. Die Seele soll wach bleiben, so daß sie jede Gelegenheit zur Bereicherung wahrnimmt. Sie soll empfänglich bleiben, damit sie den Eindrücken und Einflüssen einer höheren Welt immer offen steht... (Durch Vorträge gelingt es vielleicht, d.V.) dem geistigen Innenleben neue Kräfte zuzuführen und die im Alltagsleben leicht verglimmenden Flammen wieder anzufachen."

Hinter solchen Ausführungen verbirgt sich eine Theorie, die, wenn auch nicht in großen Werken systematisch dargelegt und mit gleicher geistiger Ausdruckskraft wie die ihrer späteren Gegner vorgetragen (65), dennoch einheitlich hinter all den erwachsenbildnerischen Bemühungen jener Zeit steht und neben der von SCHULZE-DELITZSCH vertretenen liberalistischen Bildungsidee das Bildungsdenken der GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKSBILDUNG etwa seit 1889 bestimmte (66):

3. Die deutsche Volksbildungsbewegung sei von den neunziger Jahren bis 1933 von keiner anderen Persönlichkeit so bestimmend beeinflusst worden wie von JOHANNES TEWS, schreibt FRITZ STACH 1950 in seinem Buch über JOHANNES TEWS "Leben und Wirken" (67). Für TEWS selbst bedeutete es einen wesentlichen Einschnitt in seinem Leben, als er im Jahre 1889 mit HEINRICH RICHERT, dem damaligen "Generalsekretär" der GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKSBILDUNG, in Verbindung trat und als Ergebnis dieser Zusammenkünfte TEWS' Eintritt in den Hauptausschuß der GESELLSCHAFT erfolgte. TEWS' Lebensaufgabe wurde es dann, die zwischenzeitlich dem Erliegen nahe Gesellschaft wieder aufwärts zu führen.

Auch er wendet sich gegen die sozial-diskriminierende Ansicht, die "höchsten Güter seien für den gewöhnlichen Sterblichen nicht bestimmt" (68), und schreibt (1919) (69):

"Es gibt nicht eine Bildung, nicht eine Bildung im Sinne einer bevorrechteten Klasse, die auf das Tun der großen Volksmenge oft hochmütig herabsah... Alles,

was auf dem Baume unseres Volkstums wuchs, alles, was große Söhne unseres Volkes schufen, alles Bildungsgut ist Gemeinbesitz."

Dabei glaubt dieser "Promoter liberal-humanitärer Bildung fürs Volk" (FRANZ PÜGGELER 1959) (70) an die bildende Wirkung der Kultur, daran, daß das Gute, Große und Schöne erzieht (71); er glaubt an "die gewaltige und erzieherische Macht großer Dichtungen, großer Kunstwerke und großer Persönlichkeiten" (72).

Der Mensch sei der Schöpfer alles dessen, was auf dieser Erde seine Spuren verrate. Andererseits wirkten diese Schöpfungen auf die Mit- und Nachwelt zurück (73):

"Alles Große, Erhabene, Schöne und Edle wirkt von selber, ohne daß man damit eine pädagogische Absicht verfolgt." (74)

Es komme nur darauf an, diese in den menschlichen Schöpfungen gebündelten Kräfte in die Nähe eines "Mediums" zu bringen. Jede bewußte Erziehung werde so zur Sämansarbeit (75). Die Aufgabe des Erziehers sei ähnlich der des Gärtners und Tierzüchters, die nur das zur Entwicklung brächten, was im Keime schon vorhanden sei (76):

"Im ganzen geht die Macht der Erziehung über das nicht hinaus, was tüchtige Gärtner und Tierzüchter können."

Keiner dürfe aber unerzogen bleiben (77):

"Nicht nur die wenigen sogenannten Begabten, sondern all und jeder Tüchtige soll entwickelt werden, niemand soll unentwickelt bleiben."

Während dabei der Jugend-Schule die Aufgabe zukomme, Fähigkeiten zu entwickeln, Arbeits- und Genußfreudigkeit zu wecken, begierig und hungrig auf das Höchste und Schönste im Kulturleben zu machen (78), müsse die sich an die Schule organisch anschließende Volksbildung sich bemühen, "Kulturgüter zum Genuß, zur vollen lebenerweckenden Aufnahme zu bringen" (79). In diesem Sinne war es eine der ersten TEWSSchen Maßnahmen in der GESELLSCHAFT, die Veranstaltung von Volksunterhaltungsabenden anzuregen (80).

Man müsse sich - so schrieb TEWS später in Absetzung gegenüber der oben zitierten intendierten Zwecksetzung der von ihm geleiteten GESELLSCHAFT (1913) weiter - vor der allgemeinen Ansicht hüten, Volksbildung habe n u r das nachzuholen, was die Volksschule nicht geleistet habe. Auch die GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKSBILDUNG sei längst nicht mehr ausschließlich das, was ihr Name besage; noch viel weniger beschränke sie sich auf den in ihren Statuten angegebenen Zweck, lediglich der aus der Volks-Schule entlassenen Bevölkerung in nachholender Weise Wissen und Kenntnisse zu verbreiten (81). Vielmehr habe man seit etwa 1890 insbesondere auch die "Pflege der edlen Unterhaltung" betrieben, den "Konsum von Kunst und Dichtung" als die "größte volkspädagogische Maßnahme" neben den "materiellen Konsum" gesetzt (82).

Denn Wissen zu erhalten oder zu vermehren oder aber Sachverhalte zu klären, könne nicht alleinige Aufgabe der Volkselementarbildungseinrichtungen - von TEWS als "Gasthäuser des Geistes" bezeichnet (83) - sein. Wenngleich die Bildungswilligkeit größer sei, sobald "es sich um Berufs- (Brot-) Bildung oder um Führer- (Funktionärs-) Bildung" handle (84), sei es nicht alleinige Aufgabe der Bildungsvereine, Berufs- und Fachbildung zu leisten, der Fortbildung zu dienen oder Kollegersatz zu sein. Das allein gehöre nicht in die freie Volksbildung; die ausschließliche Betonung des Wissens sei zu einseitig. Nicht der "Arbeiter" sei eben das Ziel der freien Volksbildung, sondern der "Mensch", nicht der platte Alltag, der Beruf, sondern eine gewisse Höhenlage der Feiertage und des Feiertags" (85).

An anderer Stelle akzentuiert (86):

"Es gibt keine Bildung ohne Wissen, aber es kann wissende Menschen geben, die nicht gebildet sind."

Die mögliche Eingliederung der breiten Bevölkerungsschichten in die bürgerliche Daseinsgestaltung und die Anbahnung eines Weltbildes könnten eben nur - so TEWS - durch

"planmäßige Geistespflege (geschehen, d.V.) ..., welche nach dem Muster des körperlichen Sportes die von der Berufsarbeit nicht erfaßten geistigen Kräfte und den brachliegenden geistigen Besitz übt, mehrt und in das flutende Gegenwartsleben einbürgert" (87).

Notwendig sei die "Pflege und Entwicklung des allgemein Menschlichen" (88); das heißt aber für TEWS als akzentuierte Aufgabe einer Erwachsenenbildung: "Fürsorge für Mußestunden" (89), heißt "Geistespflege in der Volksgemeinschaft" (90),

heißt

"den Geist so zu pflegen, daß er bis zum Ende des Lebens in der Lage ist, alles Geistige, das ihm in der Jugend näher gekommen ist, festzuhalten und vom Leben gebotenes Neues aufzunehmen ..., all das Große, Schöne und Gute, das in Buch, Bild und Kunstwerk verschlossen ist, in Millionen Köpfen und Herzen zum Leben zu erwecken..., anstelle oder neben den materiellen Konsum einen Konsum geistiger Güter zu setzen" (91).

In Absetzung zu den sozialistischen Bestrebungen und dem realistischen Nützlichkeitsstandpunkt stellt TEWS also der praktischen Berufsbildung die "Geistespflege", die "Vergeistigung des Menschen", gegenüber (92).

Dieses "Geistige" ist der Polarisationspunkt des "nur Natürlichen", versteht sich aber auch als Impuls des Sittlichen. TEWS stellt fest (93),

"daß der höher entwickelte Mensch an sich eine Bereicherung und eine Erhöhung des Menschendasein darstellt, daß geistiger Besitz und geistige Kraft an sich ein hohes Gut sind, daß aber der höher entwickelte Mensch auch für jede menschliche Gemeinschaft einen höheren Wert besitzt ...
Je mehr geistiges Leben, je mehr Anteilnahme an geistigen Gütern, je mehr Vertiefung und Verinnerlichung, je mehr sachlicher Ernst, um so weniger rein stoffliche Auffassung und rein sinnliches Verlangen, desto weniger Oberflächlichkeit, leidenschaftlicher Zwiß und blinder Haß."

Und an anderer Stelle (94):

"Ich glaube daran, daß die geistige Bildung die sittlichen Kräfte im Menschen steigert."

Damit schließt sich aber auch der Kreis der Überlegungen, denn dieses Geistige stiftet zugleich auch das Gemeinsame (95):

"Volksbildung und Volksschule setzen die Erkenntnis voraus, daß es große Gemeinsamkeiten gibt, die das Wesentliche in unserem Volksleben ausmachen. Trotz allen Auseinanderwachsens besteht ein ungeheurer gemeinsamer Besitz, sind unermeßliche gemeinsame Bildungsgüter und gemeinsame lebendige Kräfte und Bedürfnisse vorhanden. Gleich und gemeinsam über ein ganzes Volk hinweg und in gewisser Beschränkung durch die ganze Menschheit hindurch sind die großen Grundrisse des Wissens und Erkennens, die ewig gleichen Gesetze des Sittlichen, die alles Lebende verbindenden Gefühle des Wohlwollens."

Die Volksbildungsvereine werden dann in diesem Sinne zu "Konsumanstalten", in denen die Menge die "nationalen Kulturgüter" "konsumiert" (96) und so am nationalen Kulturleben in höherem Maße als bisher teilnimmt (97):

"Die Bildungsvereine haben damit das ganze Gebiet des geistigen Konsums in die Hand genommen und erst damit die Massen, die sie bis dahin vergeblich zu erreichen suchten, tatsächlich erfaßt."

Unter dem Wahlspruch "Macht die Köpfe hell und die Herzen warm" (98) vertritt TEWS so im wesentlichen eine Bildungs-idee, die die "Vergeistigung des Menschen" zum Ziel hat und von dem Gedanken einer harmonisch-universalen Allgemeinbildung geprägt ist. Anthropologisch hat sie das Ziel, "den Menschen der Arbeit zu einer von äußeren Zwecken freien geistigen Beschäftigung zu führen" (PAUL KAMMER 1930) (99), blickt auf das Ideal-Menschliche und übersieht dabei, daß die soziale Wirklichkeit mit ihrer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung bereits zu diesem Zeitpunkt nicht mehr als gegeben und selbstverständlich vorausgesetzt werden konnte.

ERNST MICHEL charakterisiert dieses Bildungsbemühen folgendermaßen (1931) (100):

"Man wollte dem Menschen durch solche Kulturvermittlung vor allem sein außerberufliches Dasein heben und menschenwürdig gestalten, sah also dabei von seiner öffentlichen und persönlichen Lebenssituation ab."

Das teleologische Musterbild solcher Volksbildung war dann

"der Einzelgänger, der Beethovensche Musik liebt und abends nach der Arbeit in seinem Dachstübchen über SCHOPENHAUER, MARX und KANT gebeugt sitzt" (WILHELM FLITNER 1953) (101).

Sozialpolitische Zielsetzung war die Intention, durch die Teilhabe aller am deutschen Kulturerbe die sozialen Spannungen auszugleichen, war die Hoffnung auf eine sozial-integrierende Wirkung der Bildungsarbeit.

4. Im nachhinein schreibt ROBERT VON ERDBERG 1920 zurückblickend auf die Entwicklung der Volksbildungsbewegung (102):

"Wenn man die freie Volksbildungsarbeit bis auf unsere Tage überblickt, lassen sich, nicht deutlich gegeneinander abgegrenzt und durch Daten bestimmbar, dem tiefer dringenden Blick jedoch deutlich erkennbar, drei Perioden unterscheiden. In der ersten, die von den siebziger Jahren bis in die Mitte der neunziger Jahre reicht, war die Arbeit vom Staate aus eingestellt. In der zweiten Periode, die wir bis in das erste Lustrum des 20. Jahrhunderts rechnen dürfen, war die Bewegung von der Kultur aus eingestellt. In der dritten Periode ist sie vom Menschen aus eingestellt."

Die beiden, hier von ERDBERG zitierten ersten Perioden der Volksbildungsbewegung mit ihrem Ansatz auf den Hintergrund einer politischen Bildungsbasis auf der einen und der Überschätzung der Kultur auf der anderen Seite, finden ihren konkreten Niederschlag im erwachsenbildnerischen Wirken der oben erwähnten GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKSBI- LUNG, polarisiert in den theoretischen Fundamenten ihrer beiden Potentaten HERMANN SCHULZE-DELITZSCH und JOHANNES TEWS.

Beiden gemeinsam war der Wunsch, mit ihrem Wirken und durch ihr Wirken die Spaltung zwischen den "Gebildeten" und dem "ungebildeten Volk" zu überwinden - beide voll der messianischen Hoffnung, eine "klassenlose" Gesellschaft zu erreichen. Den Weg zur Nivellierung der Gegensätze wollten sie jedoch verschieden beschreiten: SCHULZE-DELITZSCH betonte eher die sozial-politische, TEWS mehr die allgemein-geistige Wegkomponente.

Zum Gesamtbemühen dieser Bewegung, die später pauschal mit dem Begriff der "Alten Richtung" abqualifiziert werden sollte, bleibt hier einiges zu sagen:

a. Die Auffassung vom Bildungsprivileg einer oberen Schicht war - wie schon erwähnt - die Folge einer ständischen Sozialstruktur gewesen, in der die Mitwirkung der großen Masse der Bevölkerung am Gemeinwesen nur in religiöser und wirtschaftlicher Hinsicht eine Rolle gespielt hatte; das Bildungswesen hatte dieser Aufgabenverteilung entsprochen (103).

Die politische Machtergreifung durch das Bürgertum in England im 17. und Frankreich im 18. Jahrhundert hatte aber in ihrem Verlauf "Bildung" zu einer Qualität werden lassen, die Aufgaben in Wirtschaft und Verwaltung erfüllen zu können:

"Die Qualitäten, die dann nachträglich den Namen Bildung empfangen, befähigten die aufsteigende Klasse zu ihren Aufgaben in Wirtschaft und Verwaltung. Ohne Bildung hätte der Bürger als Unternehmer, als Mittelsmann, als Beamter und wo auch immer kaum reüssiert." (THEODOR W. ADORNO 1959) (104)

So wurde "Bildung" zunächst ein Zeichen der Emanzipation des Bürgertums, war zugleich aber ein Symbol für ein Privileg, das die Bürger den geringen Leuten (zunächst den Bauern) voraus hatten, wurde Monopol von "Besitzenden" auch innerhalb einer Gesellschaft formal Gleicher (THEODOR W. ADORNO 1959) (105).

Die Volksbildung der letzten vier Jahrzehnte des Jahrhunderts versuchte nun - allerdings in Verkennung der eigentlichen Sachlage - auf ihre Art einen Abbau dieses Privilegs, um die Kluft zwischen den "Gebildeten" und "Ungebildeten" zu schließen (JOHANNES TEWS 1916) (106). Denn das war ihr großes sozial-politisches Ziel:

"Die gesamte Bevölkerung, die in vielem Äußeren getrennt bleiben wird und in der auch in Zukunft sich befehdende Gruppen vorhanden sein werden, im Geistigen zu vereinigen und damit einem höheren Menschentum entgegenzuführen" (JOHANNES TEWS 1931) (107).

Das gleiche meint LEOPOLD VON WIESE, wenn er schreibt (1921) (108):

"Die Volksbildung muß Kraft zu einer neuen Gemeinschaft, die über den Klassengegensätzen steht, erzeugen."

Und im Rückblick stellt TEWS 1931 in bezug auf diese Zielsetzung fest (109):

"Was hat die Gesellschaft für Volksbildung in den ersten 50 Jahren ihres Bestehens geleistet? Sie hat eine große GEMEINSCHAFT geschaffen."

Von ihrer Zielsetzung her gesehen, kann also die Volksbildungsbewegung dieser Zeit mit der damaligen Sozialreform in eine Linie gestellt werden (110): Auf der einen Seite "geistige" soziale Fürsorge an den unteren Volksschichten von seiten der akademisch "Gebildeten" durch Beteiligung am akademischen "Bildungsgut in Form der geistigen Kleinaktie" (ERNST MICHEL 1931) (111); auf der anderen Seite staatliche oder gesellschaftliche Fürsorge auf seiten der Sozialreform: beide trafen sich in der Zielsetzung, die scharfen sozialen Gegensätze und Spannungen wenn schon nicht ganz zu beseitigen, so doch zumindest zu lindern.

Von hier aus erstreckt sich dann eine gerade Linie zur Auffassung von "Volksbildung" als "Volk-Bildung", d.h. "Bildung zum Volke" in der Weimarer Zeit (112).

Ihre politische Akzentuierung erhielt die Bewegung mit dem Willen der Arbeiterschaft zur organisierten Selbsthilfe auf dem Hintergrund des SCHULZE-DELITZSCHEN Gedankengutes. Denn die Ermöglichung von Technik und Industrie durch die Wissenschaft und die damit verbundene totale Umgestaltung aller Wirtschafts- und Gesellschaftsverhältnisse hatte die Forderung entstehen lassen, als Mittel für den politischen, sozialen, weltanschaulichen und wirtschaftlichen Klassenkampf eben diese Wissenschaft auch in die Hand zu bekommen: als Beherrscherin der Naturkräfte und als Hilfskraft für die Politik, kurz als Machtfaktor einer neuen modernen Welt.

Den negativen politischen Folgen des Sozialistengesetzes in den späten achtziger Jahren mit dem Erwachen einer "von Haß erfüllten Staatsfeindschaft" (DIETER SCHUSTER 1971) auf seiten der Arbeiterschaft korrespondierte - wenn man so will - der positive Wille zur demokratischen Emanzipation auf dem Wege der Selbsthilfe:

"Die bewußte Ausschaltung eines großen Teils der Arbeiterschaft überzeugt diese, daß die Arbeiterbewegung bei ihrem Kampf um Emanzipation auf keine Bundesgenossen rechnen kann. Sie macht sich die Forderung von MARX zu eigen, daß ihre Befreiung das Werk der Arbeiterklasse selbst sein müsse." (DIETER SCHUSTER 1971) (113)

Aus diesem Grunde mußte das "Volk" durch entsprechende Veranstaltungen in die Wissenschaft eingeführt, ihm ein Ersatz für die "höhere Schule" geboten werden (114), schreibt doch FRITZ BLÄTTNER über den Beginn der "Arbeiterbildung" (1968) (115):

"Unter der Führung LASSALLES strebten auch die Arbeiter danach, sich in den Besitz der "Bildung" zu setzen, die dem Bürgertum Macht und Vorrang zu geben schien. Sie verstanden freilich unter Bildung: Aufklärung, Ausnutzung mit dem Leistungswissen, das in der Technik so tief in ihr Leben hineinwirkte. So wurde das alte Wort BACONS "Wissen ist Macht" den Arbeitern zur Parole, die mancherlei Bildungsbemühen auslöste."

Die Erweiterung dieses BACON-Satzes "Wissen ist Macht" zu der Formel "Besitz ist Macht, so gut wie Bildung" durch SCHULZE-DELITZSCH zeigt eben diese Einstellung, daß "Bildung" als "Besitz" zur "Macht" verhelfen könne und andererseits "Macht" ohne den Erwerb von "Bildung" kaum möglich sei. Das trifft sich dann mit der Forderung LASSALLES, der eine "Summe" von "Bildung" gefordert hatte, um "Macht und Freiheit zu erlangen" (116). Damit will "Bildung" aber nicht nur "Freiheit", sondern zugleich auch "Macht", ohne zu bedenken, daß dieser Doppelsinn bereits in sich selbst den gordischen Knoten enthält: Bildung (gedeutet als Wissen) als Stütze der Macht kann nur solange basisbildendes Fundament sein, als sie den Beherrschten vorenthalten wird. Gerade das aber würde wiederum einer Nivellierung der sozialen Gegensätze widersprechen.

Zu dieser inneren Unstimmigkeit kommen die äußeren widrigen

Umstände hinzu: Sofern nicht der Druck der äußeren Lebensbedingungen zuerst beseitigt werden konnte, wurden vor allem die Schichten nicht erreicht, die eigentlich mit diesen Maßnahmen intendiert worden waren (117). Gerade der kapitalistische Produktionsprozeß in seiner "Entmenslichung" verhinderte in der Folgezeit durch die Verweigerung aller Voraussetzungen zur Bildung der arbeitenden Schichten - vor allem aber der Muße - eine entscheidende Änderung, so daß THEODOR W. ADORNO schon allein auf Grund dieser Tatsache die pädagogische und erwachsenbildnerische Situation dieser Zeit negativ beurteilt (1959) (118):

"Versuche zur pädagogischen Abhilfe mißrieten zur Karikatur. Alle sogenannte Volksbildung ... krankte an dem Wahn, den gesellschaftlich diktierten Ausschuß des Proletariats von der Bildung durch bloße Bildung revozieren zu können."

Zunächst jedenfalls wandelte sich am ökonomischen Grund der Verhältnisse, dem Antagonismus wirtschaftlicher Macht und Ohnmacht nichts; die objektiv gesetzte Grenze von "Bildung" änderte sich in entscheidendem Maße erst zu einem späteren historischen Zeitpunkt (119), so daß auch, von da her gesehen, die sozial-politische Zielsetzung der Bewegung unreal war.

Wie sah es aber mit der pädagogischen Zielsetzung aus?

b. Von seiten der akademisch Gebildeten war die Volksbildung aufgegriffen worden; ERNST MICHEL sah in dieser Tatsache sogar ihr wesentliches Charakteristikum und schrieb (1931) (120):

"Bezeichnend für den Charakter dieser um 1870 einsetzenden freien Volksbildung ist die rege Beteiligung der Universitäten, der Pflegestätten der akademisch-wissenschaftlichen Bildung, an popularisierenden Kursen."

Unter dem Einfluß der englischen Universitätsausdehnungsbewegung, der "University extension movement" (121), war auch in Deutschland - trotz anfänglichem Zögern (122) - im letzten Drittel des ausgehenden Jahrhunderts eine Bewegung entstanden, die, getragen von den Universitäten und analog dem Bildungsbemühen der anderen GESELLSCHAFTEN, versuchte, Wissen und Kenntnisse zu vermitteln (ERNST SCHULTZE 1897; MARTIN

KEILHACKER 1929; REINHARD BUCHWALD 1929; ERICH WENIGER 1952) (123).

Unter diesen Umständen scheint es nicht verwunderlich, wenn die sog. "akademische Bildung" jener Zeit auch als Bildungsziel zumindest von seiten des die Bewegung steuernden liberalen Bürgertums intendiert wurde: mit ihrer Aneignung von Bildungsgütern kanonisierter, in der Tradition bereits bewährter Art (124). Bildung wurde zur "Geistesbildung" (125), wurde "allgemein menschliche Bildung", und das pädagogische "Grundziel aller Volksbildung" war eine "möglichst weite Verbreitung der allgemein menschlichen Bildung" (ERNST SCHULTZE 1900) (126). Kurz:

"Bildung" wurde in diesem Sinne definiert als jener

"...Zustand der harmonischen Ausbildung der geistigen Persönlichkeit...der eine gewisse, wenn auch bescheidene Summe von Kenntnissen voraussetzt, vor allem aber einen Grad der Ausbildung der geistigen Kräfte und Fähigkeiten in sich schließt, welcher die Möglichkeit genügsamer Beschäftigung mit Werken der Literatur und Kunst gestattet (soweit sie keine größeren Kenntnisse voraussetzen) und andererseits die Grundlagen zu erfolgreicher Fortbildung auf den leichter zugänglichen Gebieten der Wissenschaft bietet" (ERNST SCHULTZE 1900) (127).

Das außerberufliche Dasein des Menschen sollte durch "Bildung" also gehoben und menschenwürdig gestaltet werden"; dabei sah man von der öffentlichen und persönlichen Lebenssituation des einzelnen ab (128):

"Der zu Bildende wurde, echt liberal und individualistisch, als Mensch schlechthin genommen, als eine nur unentfaltete oder gehemmte Spielart des akademisch bildsamen Bürgers, dem durch wirksam popularisierte Kunst und Wissenschaft Anteil an dem festen Bestand der allgemeinen und besonders nationalen Kulturgüter zu gewähren seien."

Die Grundlage einer solchen Bildungstheorie bildet aber die These, daß der Mensch in strenger Hingabe an wissenschaftliche Erkenntnishaltung in das Reich der Wahrheit eintreten und an der bildenden Kraft ihrer Totalität teilhaben könne, selbst wenn man sich naturnotwendigerweise auf Teilgebiete beschränken müsse (129). In diesem Sinne hatte schon die humanistische Bildung des GOETHEschen Zeitalters mit ihrer

Idee einer harmonisch-universalen Persönlichkeitsbildung versucht, ergänzende Bildung zu sein, die zum Leben und seinen Ordnungen hinzutreten, aber zugleich lebensgestaltende Kraft entwickeln sollte. In ihrer nunmehrigen Verengung zur wissenschaftlich-akademischen Bildung als die die Volksbildungsbewegung bestimmende Bildungsform des ausgehenden 19. Jahrhunderts mußte sie jedoch letztlich scheitern, da ihre Wirkungskraft an bestimmte geistige und geschichtliche Lebensbedingungen geknüpft war, die sich bereits zu diesem Zeitpunkt in der Auflösung befanden oder schon nicht mehr vorhanden waren:

- Die Bedingungen der freien Muße, unbedingte Voraussetzung solcher Art von Bildung, waren nicht gegeben;
- Adel und Großbürgertum, Agrar- und Industriekapitalismus waren letztlich doch bemüht, Exklusivität zu bewahren (130);
- eine gesunde Volksordnung, die harmonische Ganzheit der Welt, die nach dieser Bildungstheorie der sich Bildende in sich aufnehmen und in individuell eigentümlicher Ausprägung ebenbildlich widerzuspiegeln vermag, war durch die politischen, wirtschaftlichen und sozialen Bedingungen in der Auflösung begriffen (131), die Möglichkeit der Teilnahme an der Universalität der Bildungsgüter und deren Lebendigwerden in den Neophyten durch die gesellschaftliche Struktur verhindert;
- kurz;

"Die Bedingungen der materiellen Produktion selber dulden schwerlich jenen Typus von Erfahrung, auf den die traditionellen Bildungsinhalte abgestimmt waren, die vorweg kommuniziert werden. Damit geht es der Bildung selbst, trotz aller Förderung, an den Lebensnerv." (THEODOR W. ADORNO 1959) (132)

Unter solch unguten Voraussetzungen mußte aber das Bildungsbemühen selbst zu einem Klima der "Halbbildung" werden, in dem die wesenhaft verdinglichten Sachgehalte von "Bildung" nur noch auf Kosten ihres Wahrheitsgehaltes und ihrer lebendigen Beziehung zu lebendigen Subjekten überdauerten (133). Nicht aus Volk und Gesellschaftsstruktur erwachsen, ließ eine solche "traditionelle" Bildung den Menschen in vielen Schichten ungeformt,

ergriff ihn nicht in seiner individuellen Besonderung, seinem Dasein in Staat und Beruf, nicht als sozial-gebundenes Wesen, "kurzum, nicht in seiner konkreten Lebenssituation" (ERNST MICHEL 1931) (134), wenngleich "der in der bürgerlichen Gesellschaft einmal postulierte Bewußtseinsstand auf die Möglichkeit realer Autonomie des je eigenen Lebens vorverweist, die (aber, d.V.) von dessen Einrichtung verweigert und auf die bloße Ideologie abgedrängt wird " (THEODOR W. ADORNO 1959) (135).

Schon 1890 schrieb deshalb der Kunsthistoriker, Kulturreformator und Schriftsteller JULIUS LANGBEHN (1851-1907) in seinem einzigen, aber desto berühmter gewordenen Buch "Rembrandt als Erzieher, von einem Deutschen" über das pädagogische Ziel der damaligen Zeit (136):

"... den so gewaltig klaffenden Riß zwischen Gebildeten und Ungebildeten zu überrücken; vermitteltst der bisher so beliebten Halbbildung läßt sich dasselbe nicht lösen!"

Und überspitzt formulierte KLARA ZETKIN, ehemalige Schülerin der AUGUSTE SCHMIDT, auf dem Mannheimer Parteitag 1906 (137):

"Das Proletariat ist der Träger einer in sich geschlossenen Weltanschauung... in scharfem Gegensatz zu der bürgerlichen Weltanschauung und damit zu der bürgerlichen Wissenschaft und Kunst unserer Tage. Im Hinblick auf seine geschichtliche Mission kann daher das Proletariat die bürgerliche Geisteskultur nicht übernehmen; es muß sie vielmehr seiner eigenen Weltanschauung gemäß umwerten."

Scharfe Kritik und härteste Anklage übte auch der Philosoph FRIEDRICH NIETZSCHE (1844-1900) am "Historismus" einer solchen "Bildung": Seine Thesen "Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben" machen besonders pointiert die Irrealität einer solchen Bildungstheorie deutlich (138).

Fünf Gesichtspunkte führt NIETZSCHE ins Feld, die seiner Meinung nach die "Gefährlichkeit" und Irrealität einer solchen Bildungstheorie aufzeigen:

1. Als Folge eines historisch orientierten Bildungskanon herrsche eine Kluft zwischen "innerer" Bildung und "äußere" Sein und führe zu einer

Schwächung der Gesamtpersönlichkeit.

2. Die einfache Übernahme und Weitergabe von historisch Gegebenem und Vorgegebenem könne keine Kritikfähigkeit hervorrufen, die aber notwendig sei, um sich wiederum sinnvoll mit geschichtlichen Tatbeständen auseinandersetzen zu können.
3. "Reales" Leben und "historische" Wissenschaft fielen auseinander, da der "toten" Geschichte das "Lebendige" der "Atmosphäre" fehle; dadurch würden Entwicklung, Reife und Produktivität des "Lebens" überhaupt gehemmt.
4. Eine solche nur von der Tradition her bestimmte Bildungstheorie blicke zurück in die Vergangenheit, aber nicht in die Zukunft, erziehe also einen "Spätling der Zeiten."
5. Am psychischen Rückkoppelungsprozeß könne leicht ein ironisches oder zynisches Überlegenheitsgefühl für die Gegenwart im educandus entstehen, verbunden mit der Einbildung, "über" der Realität und "über" den Zeiten zu stehen; das aber führe zu einer Fehleinschätzung der Gegenwart.

Mit dieser Kritik NIETZSCHEs zeigt sich der akzentuierte Antagonismus von traditionell konstituierter Bildungstheorie und dynamisch-mobiler Gesellschaftsstruktur: Das Proletariat als radikales Auflösungsprodukt der alten Volksordnung konnte auf die Dauer von überkommenen Lebensformen und Bildungsmächten so nicht wirksam erfaßt werden, zumal bei der Arbeiterschaft die Kraft zur selbständigen Um- und Neugestaltung - von ZETKIN gefordert - noch zu fehlen schien und man geistig zunächst allein der bürgerlichen Wissensbildung - wenn auch in einem besonderen Sinne - verfiel:

"Es (das Proletariat, d.V.) übernahm nämlich nicht die echte wissenschaftliche Haltung oder das populär-bürgerliche Idol einer Bildung durch intellektuelle Vermittlung des kanonischen Kulturinventars, sondern es ergriff, im Anschluß an das Pathos der Aufklärung, das Wissen als praktische Lebensmacht" (ERNST MICHEL 1931) (139).

Und eben in diesem Sinne schloß man sich bewußt oder unbewußt in der Volksbildungsbewegung mit seinen Mitteln, das "Volk" zu erreichen, der Epoche der Aufklärung an mit der Verbreitung von populärwissenschaftlicher Literatur und der Schaffung und Bereitstellung von Büchereien; hinzuge-

fügt wurde die direkte Belehrung in Form von Vorträgen, Museumsführungen und Kunstveranstaltungen (140), wobei dem Vortrag unbedingte Priorität beigemessen wurde (141).

c. In diesem Zusammenhang bleibt noch einiges zum psychologischen Hintergrund dieser Art von "Volksbildung" zu sagen, der in der Assoziationspsychologie HERBARTs zu suchen ist und der die menschliche Seele grundsätzlich als ein passives Wesen, als tabula rasa, als unbeschriebenes Blatt deutet. Der Unterschied zwischen dem "Ungebildeten" und dem "Gebildeten" liegt hiernach in der quantitativen Fülle von Erlebniseinheiten (sog. "Vorstellungen"); die "reife", "gebildete" Seele enthält eine reiche Auswahl davon, zwischen denen wiederum eine Vielzahl von "Assoziationen" bestehen. Der "Ungebildete" hat entsprechend weniger Vorstellungen und verfügt über eine geringere Zahl von Assoziationen als der "Gebildete". Bildlich gesprochen ist sein Vorstellungsgewebe noch nicht so eng wie das der reifen Psyche.

Das Seelenleben stellt sich - nach dieser Auffassung - als ein dynamischer Zusammenhang dar, in welchem die Erlebnis-inhalte (Vorstellungen) - monadenartige "reale" Kraftzentren mit eigener Bewegung - dauernd wechseln. Menschliches Denken und Wollen beruhen auf assoziativer Wirkung; von der pädagogischen Einflußnahme her gesehen, gilt es also, durch die Arbeit am Vorstellungsleben das Denken und Wollen zu beeinflussen, die "Tafel" der Psyche mit "guten" Vorstellungen zu füllen.

Die Voraussetzung einer auf einem solch spekulativen Modell gründenden Erwachsenenbildung bildet dann der Jugendunterricht, der Kräfte entfaltet und Anschauungsgrundlagen für alle Lebensgebiete gibt (142). Da die kindliche Psyche sich nach assoziationspsychologischer These nicht qualitativ von der Seele des Erwachsenen unterscheidet, sondern lediglich durch die Anzahl der Vorstellungen und gebildeten Assoziationen, kommen beiden, Jugendbildung wie Erwachsenenbildung, die Aufgabe zu, "durch planvolle Anreicherung an Vorstellungen die Psyche zur Reife zu führen" (THEODOR SCHWERDT 1952)(143). Die

Grundlage erwachsenbildnerischer Prozesse bildet somit die Anschauung aus der Jugendschule, da die neuen Stoffe den in der Jugendschule angeeigneten Vorstellungen assimiliert werden.

Da nun die Reproduktion bestimmter Einzelvorstellungen nicht wahllos erfolgt, sondern die stärkeren Reproduktionstendenzen die schwächeren verdrängen, Denken und Wollen aber wiederum als psychische Prozesse auf assoziativer Wirkung beruhen, gilt es für die Erwachsenenbildung, einmal das aus der Jugendschule Grundgelegte nicht verkümmern, "schwächer" werden zu lassen, zum anderen dauernd neuen Bildungsstoff zuzuführen, um die Kräfte weiter anzuregen und zu entfalten.

Insgesamt kommt es also darauf an, möglichst viel Stoff zu assimilieren, da die Reproduktion von Vorstellungen voraussetzt, "daß die betreffende Vorstellung schon einmal vorhanden oder produziert" war (144). Ganz in diesem Sinne schrieb damals LUDO MORITZ HARTMANN,

"daß das Bescheidwissen in allen möglichen Gebieten eine Voraussetzung für die Anpassungsfähigkeit an die Zeit wäre" (PAUL KAMMER 1930) (145).

Dieses spekulative Grundmodell HERBARTs über den Mechanismus des Lernprozesses, auf dem später u.a. IWAN P. PAWLOW bei der Erforschung des Lernvorganges aufbaute (146), wurde schon bald vor allem von seiten der Gestaltpsychologie widerlegt und damit der darauf aufbauenden Erwachsenenbildung der wissenschaftliche Boden entzogen. Beide Richtungen, die "Berliner" wie die "Leipziger" (147), waren sich trotz aller Unterschiede darin einig, daß sich zwischen Wahrnehmungssituation und Reaktion beim menschlichen Lernen die "Einsicht" schiebt, die ihrerseits wiederum erst Vorstellungen verfügbar macht (WALTER GUYER 1967) (148). Das bedeutet aber u.a., daß Vorstellungen der sinnvollen Ordnung und Gliederung bedürfen, um für zukünftige Möglichkeiten des Tuns und Verhaltens rasch und sicher "abgerufen" werden und "Erfahrungen" bereitstellen zu können. Das wiederum hat für die didaktisch-methodische Planung im Raume der Erwachsenenbildung mindestens zwei Konsequenzen:

1. Wenn "Erfahrung" als "Anpassung durch Aktivität", als "Tun" und als "Erleiden" gedeutet werden kann, und "erst durch die Verschränkung dieser zwei zur Erfahrung" wird (WALTER GUYER 1967) (149), so genügt eben nicht der HERBARTsche Apell an die Vorstellungskraft innerhalb einer mehr oder weniger konzentrierten Darbietung, die durch die Position des Erwachsenenbildners in seiner reinen Vermittlungsfunktion auf seiten des "Hörers" eine unmittelbare und konkrete Auseinandersetzung mit den Bildungsgütern geradezu negligiert.

Der die Volksbildung dieser Zeit begründende HERBARTIANISMUS scheint jedenfalls dadurch charakterisiert werden zu können, "daß er den gesamten Unterricht auf kognitive Prozesse hin organisiert hat " (WOLFGANG SCHULZ 1970) (150) und hier auch oft nur in der Anbahnung von Kenntnissen steckenblieb, ohne die Qualitätsstufen der Entfaltung und Gestaltung zu erreichen (151). Denn innerhalb der Redner-Publikum-Relation im bildenden Bezug kam es zu einem Schwinden der bildenden Wirkung, da der ausschließlich als Lehr- und Lernvollzugsform verwendete Vortrag, als "Versteinerungsform der akademischen Lehrweise" (MAX HORKHEIMER) (152), "lectio" und "disputatio" aufhob:

"Ein vorgekautes, vorverdautes Wissen und Erkennen, das der Hörer nur entgegenzunehmen braucht, verführt ihn zu geistiger Unselbständigkeit und liefert ihn jener gefährlichen "Außensteuerung" aus, die DAVID RIESMAN als hervorstechendes Merkmal des modernen Massenmenschen erklärt hat." (FRANZ PÖGGELER 1964) (153)

Der Hörende selbst blieb passiv, rezeptiv-aufnehmend, ließ sich "berieseln"; die Gefahr des "Abschaltens" war sehr groß. Die Aktivität des einzelnen, seine Bereitschaft, selbsttätig fragend mitzuarbeiten, wurde unterdrückt, Selbstdenken, kritisches Urteilen und persönliche Entscheidung - Kennzeichen des "mündigen" Erwachsenen - nicht gefordert. Der Mensch wurde im "Hörblock" gesehen, war "Normal-Mensch", "geistiger Normalverbraucher". Seine individuelle Bildungsneigung, Bildungslage und Bildungshöhe, sein individuelles Arbeitstempo und individueller Arbeitsrhythmus finden keine Berücksichtigung.

Gewiß: Die methodische Monopolisierung von Vortrag und popularisierter Vorlesung als Abklatsch akademischer Lehrweisen (154) war mit ihrem Hang zur Thesenhaftigkeit und Apodiktik zwar die methodische Konsequenz einer sie bedingenden Psychologie, berücksichtigte aber zum anderen auch nur die erkennende, planende und überlegende Funktion des Intellektuellen, ohne die pragmatische und emotionale Dimension des Seelischen unbedingt berühren zu müssen.

Einem solchen Verfahren hält aber beispielsweise WALTER GUYER gegenüber:

"Die einzelnen Bildungsgüter können nur gemäß ihrer Eigenart, also mit dem ihnen entsprechenden lebendigen Gehalt, ihre Wirkung tun. Alles in Belehrung über die Dinge verwandeln heißt der Seele ihre Inhalte nehmen, und die konzentrierte Darbietung läuft Gefahr, über die wirkliche Erfahrung hinwegzuschreiten und die Teilnahme an der Kultur in eine bloße "Kenntnisnahme" von ihr zu verkehren." (WALTER GUYER 1967) (155)

Wenn aber die Erwachsenenbildung langfristig wirksame Veränderungen im Menschen bewirken wollte, mußte sie auch pragmatische und emotionale Dimensionen des Strukturmomentes "Intentionalität" innerhalb ihrer erwachsenbildnerischen Prozesse berücksichtigen und dem Lernprozeß integrieren.

2. Ein weiteres kommt hinzu: Die wesentliche und eigentliche Aufgabe des Menschen, der durch Assimilation von Bildungstoffen, durch Aneignung von (traditionellen) Kulturgütern eine Vermehrung seines Vorstellungsreichtums erfahren, d.h. also "gebildet" werden soll, besteht nach dem HERBARTIANISMUS darin, sich diesen Kulturgütern zu öffnen. Verlangt wird seine, des Lernenden

"Hinwendung auf die in der allgemeinen Bildungsmeinung als wertvoll geltenden geistigen Güter, die man erwirbt, kennenlernt, genießt" (156) (PAUL KAMMER 1930).

Der Erwachsenenbildung kommt dann die Aufgabe zu, Funktionär der Kultur zu sein, d.h. Kulturgüter bereitzustellen: JOHANNES TEWS sah es beispielsweise als seine beiden Hauptaufgaben in Bezug auf die Förderung der Volkslektüre an, zum einen Literatur zu beschaffen, zum anderen Mittel und Wege zu finden, diese Literatur "den breitesten Schichten des

Volkes zugänglich zu-machen" (157).

Dabei trafen unglücklicherweise HERBARTs spekulativ gewonnenen Ansichten mit der beginnenden industriellen Revolution zusammen und der damit verbundenen Rationalisierung des gesamten Lebens und erhielten so eine ungeheure Stützung:

"Das rationale Moment trat, infolge der mit der Arbeitsteilung einhergehenden verschärften Konkurrenz, ... ganz unverhüllt in den Dienst des nackten Daseinskampfes. Die Macht des Wissens galt als die Mitte der menschlichen Existenz und damit, verhängnisvoll genug, auch als die entscheidende Instanz der Gesinnung." (WALTER GUYER 1967) (158)

Damit aber wurde die Gefahr eines Bildungsutraquismus heraufbeschworen; durch zahllose Kanäle versuchte man, Massen mit einer Unmenge von Kulturgütern zu beliefern, eine umfassende "Bildung" im Sinne der "Enzyklopädisten" zu erreichen durch "Verbreitung" möglichst vieler Wissensstoffe und stellte dabei weder Fragen nach möglichen Auswahlkriterien, nach erwachsenbildnerischen Kategorien noch nach dem Prozeß der Bildung überhaupt. Bewußt oder unbewußt wurden die Kulturinhalte verabsolutiert, wurden zur inhaltlich bestimmten Norm, ohne zu bedenken, daß nicht alle Kulturgüter bildungsträchtig sein können und ein COMENIANISCHER "orbis pictus" in einer vom allseitigen Tauschprinzip durchdrungenen Gesellschaftsordnung antiquiert erscheinen muß.

Mit einer solchen Entartung zum krassen Bildungsmaterialismus korrespondierte auf seiten der optimistischen Popularen dann der unbedingte Glaube daran,

"die ihrer Natur nach komplizierten, dem Laien unzugänglichen wissenschaftlichen Erkenntnisse "einfach" darstellen (zu können, d.V.), ohne dabei aber den Anspruch preiszugeben, wissenschaftlich vorzugehen" (FRANZ PÖGgeler 1965) (159).

In diesem Punkte aber zeigte sich die Achillesferse dieser Annahme:

"Popularisierende Bildung hält sich für befähigt, jedermann jedes wissenschaftliche Gut auf "einfache" und "leichte" Weise zugänglich zu machen, obgleich das der ursprünglichen Kompliziertheit

und Differenziertheit echter Wissenschaft widerspricht" (FRANZ PÜGGELE 1965) (160).

Denn wissenschaftliche Bildung ist auf Systematik und Abstraktion aus; sie gilt der Sache und nicht dem, der sich der Sache zuwendet (161). Spezifische fachliche Qualifikationen und ein gerüttelt Maß an Vorbildung sind jedoch für wissenschaftliche Forschung und forschendes Lernen wichtig, die den Kern wissenschaftlichen Tuns bildet. Erst die Fähigkeit zu wissenschaftlicher Forschung setzt den Forschenden in den Stand, wissenschaftliche Ergebnisse auch "kritisch" überprüfen zu können. Die wissenschaftliche Fragehaltung wird jedoch bei der Popularisierung zu einer Frage nach der Technik der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse, ohne die Frage nach der sachlichen Gewinnung dieser Erkenntnisse zu stellen, da für sie lediglich die Ergebnisse der Wissenschaften von Wichtigkeit sind. Damit wird aber zur "Wissenschaftshörigkeit" erzogen, zum unbedingten blindgläubigen Vertrauen auf die Richtigkeit des Vorgetragenen. Das führt leicht zu Vor-Urteilen und gleitet sehr schnell in den Bereich der - oben schon genannten - "Halbbildung" ab:

"Das tiefe Mißverständnis der Popularbildung liegt darin, daß sie zwar in anerkennenswert hohem humanitären Ethos die "hohen" Einsichten (eben die der Wissenschaft) möglichst vielen Menschen zugute kommen lassen will, dabei aber doch falsche Mittel und den falschen Weg wählt und ein Unding hervorbringt, was weder Wissenschaft noch Bildung ist, nämlich "Halbbildung" (FRANZ PÜGGELE 1965) (162).

Wenn aber Erwachsenenbildung zum selbständigen und kritischen Denken und Urteilen erziehen will, muß sie solche Bildungsarbeit ablehnen; denn nicht eine "fertige Rezeptur der Erkenntnis" (163) zu geben ist ihre Aufgabe, sondern - wie oben herausgestellt - "Anregung" zu verantwortlichem Handeln zu bieten (164).

Diese alte Art von Erwachsenenbildung jedenfalls, sich teilweise fortsetzend in der Universitätsausdehnungsbewegung der neunziger und dem "Volkshochschul-Rummel" der zwanziger Jahre des neuen Jahrhunderts (165), will im besten Sinne, teilweise intendiert, aber aus den verschiedensten Gründen nie erreicht (166), eine Teilnahme am Schaffen der Wissenschaft, im

flachen Sinne Teilhabe am Besitz der Kulturgüter, die in bunter Folge mechanisch assimiliert und aneinandergereiht werden.

Mit beißender Ironie schrieb NIETZSCHE bereits 1872 und später 1873 über solchen Bildungsbetrieb:

"Ich mußte lachen! Nie sah mein Auge etwas so Bunt-gesprenkeltes... Hier ist ja die Heimat aller Farbentöpfe, sagte ich... Alle Zeiten und Völker blicken bunt aus euren Schleiern; alle Sitten und Glauben reden bunt aus euren Gebärden" (167).

Auch PAUL DE LA GARDE (1866) und der Friese aus Hadersleben, JULIUS LANGBEHN (1890), karikierten mit Zynismus:

"... und damit ist überhaupt die schwache Seite unserer modernen Zeitbildung getroffen; sie ist wissenschaftlich und will wissenschaftlich sein; aber je wissenschaftlicher sie wird, desto unschöpferischer wird sie. Die Teile haben sie in der Hand, fehlt leider nur das geistige Band" (JULIUS LANGBEHN) (168).

"Wir müssen aufhören, dem Phantom einer allgemeinen, d.h. alles Wissenswertes umfassenden und in jedem gleichmäßig vorhandenen Bildung nachzulaufen... Was helfen der Nation diese Magazinaufseherexistenzen, die wir Gebildete nennen? Dieser überkommene Reichtum macht uns arm und hindert uns, wir selbst zu sein" (PAUL DE LA GARDE) (169).

Im übrigen traf diese Kritik auch auf erwachsenbildnerische Bemühungen der damaligen Zeit außerhalb der deutschen Grenzen zu: ROMAIN ROLLAND schrieb 1917 in seinem Roman "Jean Christophe à Paris" mit dem Blick auf die Situation der französischen "Université Populaire":

"Die Volkshochschulen (Universités populaires)... waren kleine Bazare verworrener Kenntnisse aus allen Zeiten und allen Ländern. Man behauptete dort, laut einem Programm, alle Zweige des physikalischen, biologischen, soziologischen Wissens zu lehren: Astronomie, Kosmologie, Anthropologie, Ethnologie, Physiologie, Psychologie, Psychiatrie, Geographie, Linguistik, Ästhetik, Logik usw.. Das Gehirn des Pico de la Mirandola hätte davon platzen können. Gewiß lag darin im Anfang, lag auch noch heute in manchen dieser Bestrebungen eine idealistische Größe, ein Bedürfnis, Wahrheit, Schönheit, geistiges Leben an alle auszu-teilen, wirklich etwas Wundervolles. Diese Arbeiter, die nach harter Tagesmühe kamen, um sich in die Stick-

luft enger Vortragssäle zu pferchen und deren Wissensdurst stärker war als Müdigkeit und Hunger, boten ein bewundernswertes und rührendes Schauspiel. Wie sehr aber hatte man die armen Leute mißbraucht! Wieviel Dummköpfe, Schwätzer, Intriganten, ungelesene Schriftsteller, zuhörerlose Redner, Lehrer, Pastoren, Rezitatoren, Pianisten, Kritiker, Anarchisten, die das Volk mit ihren Erzeugnissen überschwemmen, kamen auf ein paar wahre, kluge und menschliche Apostel, auf ein paar ausgezeichnete Herzen, die allerdings mehr gute Absichten als Gewandtheit besaßen. Von den anderen suchte nur jeder seine Ware loszuwerden. Am geschicktesten waren natürlich die Marktschreier, die philosophischen Schönredner, welche scheffelweise Gemeinplätze austauschten, mit wenigen hier und da eingestreuten Tatsachen, wissenschaftlichen Aufschlüssen, kosmopolitischen Folgerungen ...". (170)

d. Kurz zusammengefaßt läßt sich zur "Alten Richtung" folgendes sagen (was zugleich als Grund dafür gelten mag, weshalb hier nicht von einer "Erwachsenenbildung" als "Lebenshilfe" gesprochen werden kann):

1. Der situative und personale Bedingungsrahmen für erwachsenbildnerisches Planen und Handeln fand nicht genügend Berücksichtigung: die sozio-kulturellen Voraussetzungen wurden nicht analysiert, gedeutet noch bewertet und für die didaktisch-methodischen Entscheidungsfelder fruchtbar gemacht - statt dessen erfolgte ein deutliches Verharren in der Tradition; die anthropogenen Voraussetzungen wurden nicht reflektiert - weder in ihrem epochal-situativen noch in ihrem psycho-biologischen Konstitutivaspekt.
2. Im operativen Entscheidungsbereich erwachsenbildnerischer Strategien fand die Monopolisierung einer Lehr- und Lernweise statt, die weder die individuelle Struktur des Bildungsgutes noch die handelnd-produktiv-pragmatische Seite des Lernprozesses selbst berücksichtigte. Hinzu kommt, daß die Organisation eines solchen Lehr- und Lernprozesses sich weder um die Lernausgangslage des individuell Lernenden kümmerte, noch ein feedback-Verfahren zur Feststellung des individuellen

Lern-Istwertes für einen neu festzusetzenden individuellen Lern-Sollwert ermöglicht.

3. Im Intentionalbereich didaktisch-methodischer Überlegungen kam es - wegen der unreflektierten Traditionsfixierung - nicht zu einem gedanklichen Vorgriff auf die zukünftige potentielle gesellschaftliche Entwicklung mit einer virtuellen Vorstellung von der Stellung und den Aufgaben des Menschen in der so vorweggenommenen gesellschaftlichen und menschlichen Zukunft. Eine Faktenbeurteilung und Normenkritik sub specie menschlicher Zukünftigkeit wurde nicht durchgeführt.
4. Im inhaltlichen Bereich ist eine didaktische Strukturanalyse des "Kulturgutes" zu vermissen, die den allgemeinen Bildungsg e h a l t des Stoffes und besonderen Bildungsi n h a l t für die damit intendierten Schichten eruiert und präzisiert. Gerade die Nichtbeachtung dieses Momentes wirkte sich verhängnisvoll auf die gesamte Erwachsenenbildung der damaligen Zeit aus und führte zu jenem inhaltlichen "Traditionsballast".
5. Der Totalanspruch der Wissenschaft an die "Bildung", die durch eben diese Wissenschaft bewirkte Verintellektualisierung der Bildung und die dadurch konditionierte Vereinseitigung und Lebensfremdheit traf den Menschen nicht in der Gesamtheit seiner Lebensbezüge und mußte so - trotz manch äußerer Erfolge - im letzten wirkungslos bleiben.

ERNST SCHULTZE, der sich bereits zur Jahrhundertwende mit dem Verhältnis von "Volksbildung und Halbbildung" auseinandersetzte (1900) (171), stellte trotz einer oftmals fehlerhaften Argumentation bereits "die Forderung nach eigener, energischer Mitarbeit und einer gewissen geistigen Verarbeitung des aufgenommenen Stoffes sowie die gesteigerte Fähigkeit zu solcher Verarbeitung" auf

seiten des Hörers auf (172). Man dürfte nicht übersehen, so schrieb er, daß es "niemals auf die Menge des Gebotenen, sondern vor allen Dingen auf seine Güte" ankomme (173). Der "bildende Wert des Gebotenen" müsse berücksichtigt, "eine Auswahl des Besten" unbedingter Grundsatz aller Volksbildungsveranstaltungen sein (174).

Damit bereitete SCHULTZE den Boden zu einer Weiterentwicklung vor, die später als die "NEUE RICHTUNG", als "kopernikanische Wende" innerhalb der Erwachsenenbildung bezeichnet werden sollte.

III. Die sog. "NEUE RICHTUNG"

Wortführer dieser schon vor dem ersten Weltkrieg einsetzenden Kritik an jener "alten" Art und "extensiver" Volksbildung, die sich zunächst vor allem an der methodisch-didaktischen Praxis der GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKSBILDUNG entzündete, waren - wie übereinstimmend aus den Schriften der damaligen Zeit hervorgeht - vor allem ROBERT VON ERDBERG-KRCZENCIESWSKI (1866-1929) und WALTER HOFMANN (1879-1952) (1), die eine Wende in der Erwachsenenbildung postulierten und eine "NEUE RICHTUNG" proklamierten. Von MARTIN RUDOLF VOGEL als "epochemachendes Ereignis einzigartigen Ranges" bezeichnet (1959) (2), von EBERHARD DIETERICH gedeutet als "eine neue, höhere Stufe in der Entwicklung des freien Volksbildungswesens" (1929) (3), wird diese postulierte und proklamierte NEUE RICHTUNG - wie ERDBERG schreibt -

"kurz dadurch charakterisiert, daß die Bildungsarbeit
v o m M e n s c h e n a u s eingestellt werden
muß " (4).

Für die "alte" Art von "verbreitender Volksbildung" fand man nur noch beißende Ironie: HERMANN HERRIGEL illustrierte 1923:

"Der extensive Volksbildner sieht sich wie die Bäuerin
im Hühnerhof von einer Masse offener Schnäbel umgeben.
... Er selber steht mit dem Bildungsfutternapf in der
Mitte und verteilt" (5).

THEODOR BÄUERLE ironisierte und bespöttelte den Erwachsenenbildner jener Tage als "Bildungskellner" (1923); ROBERT VON ERDBERG bezeichnete ihn als "KULTURKELLNER" (1924) und karikierte die GESELLSCHAFT als "Bildungsverein des politischen Freisinns" (1919) (6).

Doch im einzelnen:

1. ROBERT VON ERDBERG, seit 1896 in der "Zentralstelle für Arbeiterwohlfahrtseinrichtungen" in Berlin tätig, arbeitete zunächst noch ganz im Sinne der "Alten Richtung": er veranstaltete Konzerte und Museumsführungen, sei dabei aber - wie er später schreibt -

"niemals das Gefühl losgeworden, in fremden Zungen zu ihnen (den Arbeitern, d.V.) zu reden... Ich habe volkstümliche Hochschulkurse organisiert und selber abgehalten, stets verfolgt von der quälenden Überzeugung, daß damit nur oberflächliches Wissen verbreitet werde, daß in den Teilnehmern der Glaube an eine Bildung verbreitet werde, die in den meisten Fällen nichts als eine äußere Tünche bedeutete" (7).

In seiner schon "klassisch" zu nennenden Abhandlung "Vom Bildungsverein zur Volkshochschule" (1920) setzte sich ERDBERG, der also am Anfang seiner erwachsenbildnerischen Tätigkeit selbst noch auf die Bildungsmächtigkeit der Kultur vertraute, theoretisch unter dem Blickpunkt neu gewonnener Kategorien mit der Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung auseinander (8) und vermerkte dazu (9):

"Wenn man die freie Volksbildungsarbeit bis auf unsere Tage überblickt, lassen sich, nicht deutlich gegeneinander abgegrenzt und durch Daten bestimmbar, dem tiefer dringenden Blick aber doch deutlich erkennbar, 3 Perioden unterscheiden: In der ersten, die von den siebziger Jahren bis etwa in die Mitte der neunziger Jahre reicht, war die Arbeit vom Staate aus eingestellt. In der 2. Periode, die wir bis in das erste Lustrum des 20. Jahrhunderts rechnen dürfen, war die Bewegung von der Kultur aus eingestellt. In der 3. Periode ist sie vom Menschen aus eingestellt."

In Absetzung gegenüber den beiden ersten Perioden - beide der übereinstimmenden Meinung, daß "Wissen" allein schon "Bildung" sei - schilderte ERDBERG die Anfänge der "NEUEN RICHTUNG", als deren Etappen, in denen sie sich durchsetzte, er HEPPEMHEIM, ROTHENBURG o.T. und MOHRKIRCH-OSTERHOLZ angab(10).

Mit der "Alten Richtung" innerhalb der Volksbildungsbewegung ging ERDBERG dann vor allem in dem Aufsatz über die "Betrachtungen zur alten und neuen Richtung im freien Volksbildungswesen" (1921) scharf ins Gericht (11):

"Heute erscheint uns die freie Volksbildungsbewegung, deren Anfänge zwar weiter zurückliegen, die aber als Bewegung doch erst seit den siebziger Jahren angesprochen werden darf, als ein Symptom des allgemeinen Kulturverfalls. ... Nicht innerlich verarbeiteter Besitz, nicht inneres Ergriffensein und innere Bewegung wurden gesucht, sondern unproduktives geistiges Kapital wurde aufgespeichert ... So blieb nur der mechanische Betrieb, die Organisation, die Wissensvermittlung."

Die GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKSBIKDUNG habe "als Ziel der Arbeit im wesentlichen doch nur eine Vertiefung und Erweiterung der Schulkenntnisse" angesehen und unter "einer Überschätzung des Wissens überhaupt" gelitten (12). Ihre Arbeit sei auf das Staatswohl "und nicht auf die individuellen Bedürfnisse des Einzelnen" eingestellt gewesen (13):

"Im wesentlichen glaubte man doch" - schrieb ERDBERG an anderer Stelle (1919) -, "daß es mit der Vermittlung von Kenntnissen getan sei, daß wissenschaftliche Aufklärung auch religiöse und politische Gegensätze mit der Zeit überbrücken müsse (14)... Nicht in der freien harmonischen Betätigung aller Kräfte der zu eigentümlicher Gestalt entwickelten Persönlichkeit fand man das Wesen der Bildung, sondern in einer einheitlichen Verstandesdressur, die rein im Äußerlichen stecken bleiben mußte, weil die Anleitung zu einer inneren Auseinandersetzung mit den Kulturgütern versagt blieb (15) ... Als Bildung erkannte man damals nicht eine Form, sondern einen Besitz des Geistes (16)."

So habe man wohl kenntnisreiche Menschen produziert, ausgestattet mit einem Quantum an Wissensstoff, aber diese lediglich am Stoff orientierte Bildungsauffassung habe versucht, dem Menschen "Bildung" von außen wie einen Stempel aufzuprägen (17), und dabei übersehen, daß es auf die Verarbeitung erworbener Kenntnisse ankomme, auf die Erzeugung einer kritischen Haltung.

Pointiert resümierte ERDBERG (18):

"Es ist nicht zu hart, wenn man das GOETHESche Wort auf sie anwendet: Sie peitschen den Quark, ob nicht etwas Creme daraus werden wolle."

Nach solch harten Worten fiel es ERDBERG nicht schwer, das eigene neue Verständnis von "Bildung" pointiert und akzentuiert auszusprechen:

Unter Berufung auf KERSCHENSTEINERS "Grundaxiom des Bildungsprozesses", welches besage, daß die Bildung des Individuums nur durch jene Kulturgüter ermöglicht werde, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der individuellen Psyche adäquat sei (19), kam ERDBERG zur Forderung nach "individualisierender Bildungsarbeit":

Diese Arbeit könne sich nicht in der Vermittlung von Wissen erschöpfen, ihre Aufgabe könne nicht darin gesehen werden, "die Menschen geistig abzustempeln, sie zu Repräsentanten bestimmter und vorher bestimmter Geistesrichtungen zu erziehen" oder "aus möglichst vielen Menschen kleine Gelehrte zu machen" (20), vielmehr müsse darauf geachtet werden, daß die erworbenen Kenntnisse auch innerlich verarbeitet würden (21). JOHN RUSKIN habe einmal gesagt, man bilde Menschen nicht dadurch, daß man ihnen etwas beibringe, was sie vorher nicht g e w u ß t hätten, sondern dadurch, daß man aus ihnen etwas mache, was sie vorher noch nicht g e w e s e n wären (22).

Es nütze eben nichts, wenn man alle Einflüsse der Kultur auf den Menschen lasse; das mache ihn noch nicht gebildet. Es müsse vielmehr eine innere Disposition hinzukommen, diese Einflüsse auch empfangen zu können, sie gewissermaßen dem Organismus des menschlichen Geistes zu assimilieren (23):

"Von der Auffassung ausgehend, daß Bildung nicht ein geistiger Besitz, sondern eine geistige Form ist, die durch die innere Auseinandersetzung mit der Kultur gewonnen wird, kommt die Neue Richtung zu der Forderung einer individualisierenden Volksbildungsarbeit, die auf die im einzelnen Menschen gegebenen Voraussetzungen aufbauen muß."

So gesehen sei Bildung immer "individuelle Bildung" und nicht durch Massenbildungsmittel erzeugte "Massenbildung" (24). Sie sei bedingt durch die natürlichen Anlagen des Menschen und die äußeren Umstände, unter denen sich diese Bildung vollzogen habe (25).

Für die freie Volksbildung ergebe sich daraus die Aufgabe, "jedem einzelnen zur vollen Entfaltung der ihm von der Natur ver-

liehenen Anlagen zu verhelfen", "den einzelnen Menschen zu einer persönlichen geistigen Form zu entwickeln" (26). Das aber könne nur durch eine Bildung geschehen, die - wie PAULSEN einmal schrieb - "wie organische Form von innen heraus" wachse (27). Aus diesem Grunde müsse die Volksbildung versuchen, den einzelnen auf dem "Grunde seiner besonderen natürlichen Veranlagung in ein lebendiges inneres Verhältnis zu den Kulturwerten" zu bringen, die ihm gemäß seien (28). Denn der einzelne könne und solle nur "innerhalb der Grenzen seiner natürlichen Anlagen zu s e i n e r möglichen Vollkommenheit, zu s e i n e r Bildung" kommen (29).

Insofern gehe Erwachsenenbildung also vom Menschen aus und könne ihre Aufgabe nur unter den beiden Voraussetzungen der Kenntnis des Menschen auf der einen und des Bildungsprozesses auf der anderen Seite leisten (30).

"Bildung" müsse ihren Ansatz also bei den Voraussetzungen des einzelnen nehmen, "weniger seiner sozialen Zugehörigkeit als den persönlichen menschlichen Gegebenheiten, an die es anzuknüpfen und die es auszubauen gelte" (WOLFGANG SCHEIBE 1969) (31):

"Die Voraussetzungen finden sich weniger in den äußeren Gegebenheiten, z. B. der sozialen Stellung oder dem Beruf des einzelnen, als vielmehr in seiner inneren, seelischen und geistigen Disposition" (ROBERT VON ERDBERG, Zit.) (32).

Gleiche und ähnliche, aber letztlich doch realere Gedankengänge finden sich bei WALTER HOFMANN, dem leidenschaftlichen Sozialisten und unermüdlichen Kämpfer für eine nachhaltige Reform des öffentlichen Büchereiwesens im Geiste der NEUEN RICHTUNG, die wiederum gerade durch ihn in wesentlicher Hinsicht mitgeprägt wurde (33). Vor allem verweist der Praktiker HOFMANN auf Wege zur Lösung und Praktizierung des ideell gedanklichen Modells des Theoretikers ERDBERG.

2. WALTER HOFMANN - seit 1914 in der Volksbüchereibewegung führend tätig - gab mit seinem Aufsatz "Gestaltende Volksbildung" (1925) der NEUEN RICHTUNG die allgemein akzeptierte Deutung einer "g e s t a l t e n d e n Volksbildung", im Gegensatz zur alten, "v e r b r e i t e n d e n Volksbildung" (34).

Auch der Ansatzpunkt seiner Überlegungen ist dabei der Begriff

der "Bildung": Darunter versteht HOFMANN "das Produkt aus individueller Anlage und aus der Kultur einer bestimmten Gemeinde" (35). Bildung sei "organische Bildung", "unter welcher wir verstehen die Entfaltung des eigentlichen Wesenskernes des sich Bildenden, die Gestaltung einer eigenen geistigen Formenwelt eben aus diesem Wesenskern und -keim heraus" (36), sei "das Heranwachsen einer in Formen entfalteten Welt aus einer Form-idee, die schon in der Keimzelle dieser Welt wirksam war" (37); Bildung sei "eine Form, ein inneres Verhalten, eine innere Bewegung des Individuums" (38), sei "inneres Lebendigsein" (39):

"Aber diese innere Bewegung, die formende Kraft, bedarf etwas, was zunächst außerhalb des Individuums liegt, damit aus der inneren Bewegung, aus dem Formen nicht ein gestaltloses Fließen, sondern eben wirklich eine Form werde. Und dieses Etwas, das nun von außen an das einzelne Individuum herantritt, das ist die menschliche Kultur" (40).

An anderer Stelle wird HOFMANN deutlicher (41):

"Aber das Formgesetz, 'nach dem du angetreten', braucht Substanz, um sich darstellen, um Formen treiben zu können. Es braucht in jedem Falle die ihm gemäße Substanz - ihm gemäß sowohl der Art als auch dem Umfange nach - ... Die Substanz, die der geistig seelische Mensch braucht, um sich in Formen entfalten zu können, nennen wir mit dem herrschenden Sprachgebrauch den "Bildungs-Stoff."

Allerdings sehe sich in der heutigen Zeit jeder einzelne einer ungeheuren Fülle von Bildungsstoffen gegenüber; ihr Massenkonsum habe Zersetzungserscheinungen mannigfacher Art zur Folge gehabt. In temperamentvoller Polemik schreibt HOFMANN dazu (1925) (42):

"Es geht heute auf das Volk und auf jeden einzelnen im Volke - ganz gleich, welches sein sozialer Standort ist - eine ungeheure Fülle von Bildungsstoff hernieder, und fast in jedem Falle überwiegen in dieser erdrückenden Fülle die der Art nach nicht gemäßen Bildungsstoffe. Die Tageszeitung, die illustrierte Zeitschrift, das Buch, die Photographie, das Kino, gar der Rundfunk, dazu Museen, Theater, Bibliotheken, dann aber auch der moderne Verkehr und nicht zuletzt die Schule - alle diese Hilfen der modernen Zivilisation schütten täglich und stündlich beinahe eine unübersehbare Fülle von Tatsachen, Vorgängen, Leistungen und Erscheinungen aus der natürlichen,

kultürlichen und sozialen Welt auf uns alle und auf jeden einzelnen unter uns aus. Keiner von uns hat mehr die Um-Welt, die ihn ernährt, sondern nur noch das Chaos, das ihn zerstört. Und an Stelle des gebildeten, des nach seinem Gesetz geformten Menschen, ein graues Heer schwankender Gestalten, schlotternder Lemuren."

Dem könne nur durch "Bildung als Formung" entgegengetreten werden (43).

Bisher habe man unter Bildung einen Besitz verstanden und für die Volksbildung daraus die Schlußfolgerung gezogen, "möglichst große Mengen Stoff in möglichster Ökonomie und mit möglichster Schnelligkeit an möglichst vielen Stellen im Volkskörper heranzubringen" (44). Eines freilich bleibe ungeheuerlich: daß diese Arbeit immer noch den Namen "Volksbildungsarbeit" führe (45):

"Denn daran kann nun freilich kein Zweifel bestehen, daß diese massenhafte und mechanische Verbreitung aller möglichen Bildungstoffe die letzte Steigerung in der Vernichtung der bildenden Kräfte in unserem Volke bedeutet."

So gesehen werde Volksbildungsarbeit in "neuer" Sicht zu einem Versuch der Überwindung dieses Zeitalters, sei der Versuch einer echten Gestaltung (46), sei "Gestaltende Volksbildung", wobei dann der Bildungsstoff allerdings selbst das Gepräge echter Gestaltung tragen und zugleich in seiner Struktur des Individuums adäquat sein müsse (47).

Die Konsequenzen für die praktische Tätigkeit seien nicht zu übersehen: Für die Volksbücherei im Sinne einer "Beratungsbücherei für den Laien" (48) beispielsweise ergebe sich dabei - so HOFMANN - als vorrangiges Problem das der "Auswahl"; denn für den Kreis der Empfänglichen müsse der ihnen gemäße Bücherbestand angeschafft werden; und es ergebe sich dazu das Problem der "Vermittlung", die in "individueller" und "genereller" Art an den einzelnen Leser das seiner besonderen Empfänglichkeit entsprechende Buch herantragen müsse (49). So lautet HOFMANNs Lösungswort (50):

"Das richtige Buch zur richtigen Zeit an den rich-

tigen Mann."

Damit aber werden die Begriffe der "Lebensnähe" und des "Lebenskreises" für HOFMANN zu tragenden Grundbegriffen einer Volksbildung, die sich als "Menschenbildung" mit diesen beiden "Grundtatsachen" in permanenter Reflexion auseinanderzusetzen habe (51):

Lebensnah und lebensbedeutend sei "im Sinne der Bildung der Einzelpersönlichkeit" (52) eben nur das Schrifttum, das der Tatsache Rechnung trage, "daß für die Bildungsmittel, die Kulturgüter, die Möglichkeit besteht, überhaupt erlebt zu werden" (53). Lediglich ein Kenntnisnehmen von den Dingen des Lebens genüge eben nicht, sondern ein inneres Formen, ein inneres Erleben, statuierten den Bildungsvorgang. Nur das "Kulturgut" könne auch "Bildungsgut" werden, das "Erlebnissnähe" in sich berge.

Diese "Erlebnissnähe" sei aber keine absolute Größe, sondern "abhängig von dem natürlichen Neigungs- und Begabungstyp, an den das Kulturgut herangebracht" werde (54). Bestimmte äußere Einflüsse förderten dessen Entstehen und Entwicklung, beispielsweise die drei Komponenten Alter, Geschlecht und soziologische Klasse, die in ihrem Zusammenwirken das ausmachten, was man den "Lebenskreis" nennen könne (55).

Für die praktische Arbeit bedeute das, daß das "Bildungsgut" nach solchen "Lebenskreisen" ausgewählt werden müsse, da das gegebene sinnliche und seelische Sein zwischen solchen "Lebenskreisen" sehr unterschiedlich und verschieden sein könne (56):

"Der Arbeiter, der mit seiner Hand das körperliche Material bearbeitet, der den Widerstand des Holzes oder des Eisens fühlt, der im Anspannen körperlicher Kräfte diesen Widerstand überwinden muß, der in der Anpassung seiner Hand, seines Körperrhythmus an den "Charakter" des Materials und des Werkzeuges ein sein ganzes Leben beherrschende Welterfahrung macht, der außerdem in Lebensumständen lebt, die ihn ständig zwingen, "Hand anzulegen", - er muß ein ganz anderes Wesen sein als der intellektualisierte Bürger, bei dem die Welterfahrung durch die arbeitende Hand fast ganz verdrängt ist durch die Welterfahrung, durch das Gehirn. Wenn man die ausgeprägtesten Repräsentanten dieser Lebenskreise, den reinen Handarbeiter neben den lediglich seiner Forschung und seiner Lehre lebenden Akademiker stellt, so hat man den Eindruck zweier Welten, in denen über ganz verschiedene Dinge

in ganz verschiedener Sprache gesprochen wird. Natürlich nicht nur darum handelt es sich, daß der Akademiker nichts vom Hobeln, Schmieden, Formen versteht und daß dem Handarbeiter die geistigen Strömungen des 17. Jahrhunderts böhmische Dörfer sind, sondern daß beide das Ganze der Welt mit verschiedenen Organen ergreifen, daß der Lebensrhythmus beider verschieden akzentuiert ist, daß jeder der beiden gewisse Grunderfahrungen macht, die dem anderen verschlossen bleiben."

Trete das Schrifttum aus den Lebenskreisen heraus, in denen und für die es einmal entstanden sei, so sei die Erlebnishnähe dieses Kulturgutes nur sehr minimal und es könne kaum zum Bildungsgut werden, da weder jene generelle Erlebnishnähe - bestimmt durch Faktoren wie Raum, Zeit und Klasse (57) - zum basisbildenden Fundament der bildenden Wirkung werden könne, noch die darauf aufbauende individuelle Erlebnishnähe - in jedem einzelnen Falle durch sorgfältiges Beobachten, zurückhaltendes Tasten und Experimentieren festzustellen (58) - dann eine reale Grundlage besitze. Denn beides sei unumgängliche Forderung an eine moderne Volksbildungsarbeit (59):

"Bildungsarbeit und Volksbildungsarbeit ist nicht möglich, wenn der Forderung der Erlebnishnähe nicht Rechnung getragen wird."

Gerade d a s unterscheide ja "intensive" und "extensive" Volksbildungsarbeit voneinander (60):

"Während wir von der extensiven Volksbildungsarbeit sagten, daß sie ihre Massenartikel in Massenveranstaltungen nach Massenmethoden vertreibe, ist für die intensive Volksbildungsarbeit das Charakteristische, daß sie im einzelnen Falle dem einzelnen Kunstfreund, dem einzelnen Leser, den einzelnen nach wissenschaftlicher Erkenntnis Strebenden gegenüber überhaupt nicht "das" Bildungsmittel kennt, sondern daß sie, innerhalb der Welt des Echten und Wesentlichen freilich, nur größere und geringere Stufen der Erlebnishnähe des einzelnen Bildungsmittels für das einzelne Individuum kennt. Diese Erlebnishnähe in jedem einzelnen Fall ausfindig zu machen, den Bildungsfähigen mit leiser Hand in diese eine, ihm kongeniale geistige Welt zu führen, ihn dort erleben, formen, wachsen zu lassen, von hier aus mit ihm weiter zu schreiten in die nächsten Schichten, die sich ihm nun als erlebnishnah erschließen, und ihn schließlich dann selbst als einen Geförderten und Gefestigten, weitergehen, weitersuchen zu lassen, damit er ganz der werde, der er ist - darin erschöpft sich dann die

Bildungsarbeit, von der ich hier spreche. So führt also der Bildungsbegriff, von dem ich bei diesen ganzen Ausführungen ausgegangen bin, zu der Forderung einer streng individualisierenden Bildungsarbeit."

Für den Aufbau einer Bücherei ergebe sich daraus beispielsweise, daß nicht die Volksbücherei aufgebaut werden könne, sondern daß man ihr Schrifttum - ausgewählt nach Lebens- und Kulturkreisen (61), nach formaler und inhaltlicher Werthaftigkeit (62) - auch nach solchen Gesichtspunkten gliedern müsse (63), die sich - katalogisiert - in "Lebenskreisverzeichnissen" manifestierten (64):

Damit eröffnet sich aber für HOFMANN zugleich eine neue, höhere Dimension der Volksbildungsbewegung, die seiner Meinung nach auch eine "gesellschaftliche Funktion" zu erfüllen hat (65).

In seinem Aufsatz über "Die drei Grundpfeiler der Arbeiterbildung" (1926) schreibt er (66):

"Ich selbst habe allen meinen Veröffentlichungen, soweit in ihnen das Grundsätzliche der Volksbildungsfrage erörtert wird, den Satz vorangestellt: Volksbildung ist Bildung zur geistig-seelischen Gemeinschaft des Volkes. Und ich halte an diesem Satz fest."

Diese Bildung zur geistig-seelischen Volksgemeinschaft sei nicht dadurch zu erreichen, daß man "Massen zur Goethereife" zu bringen versuche; Massen mit literarischen "Bierabenden mit Musik" zu ergötzen, sei nicht nur nicht notwendig, sondern überflüssig und unsinnig (67). Die einzige Möglichkeit, "Volksbildung" als "Formung des Volkes zur Volkheit" zu betreiben, eine "Volkskulturgemeinschaft" zu erreichen, bestehe in einer "dynamischen Volksbildungsarbeit" (68):

"Ihr Grundgedanke läßt sich etwa in folgender Weise formulieren: Die spezifischen Bildungsmittel können nur in denen lebendig werden, die für diese spezifischen Bildungsmittel empfänglich sind. Diese Empfänglichkeit ist je nach Art der Bildungsmittel verschieden groß ..., immer kann es sich aber nur darum handeln, mit dem spezifischen Bildungsmittel nur den Kreis der jeweils Empfänglichen zu treffen... Die Wirkung aber für das Ganze soll darin bestehen, daß diese Geförderten in die "Massen" der vielen hineingestellt werden, um von hier aus auf ihre Umwelt zu wirken... (Das, d.V.) soll so sein, daß die ethischen

und geistigen Kräfte..., die im Empfänglichen lebendig werden, nun in ihrer natürlichen Form als erhöhtes und geklärtes, als vertieftes und verfeinertes seelisches und geistiges Leben von den Vermittlern auf ihre Umwelt ausstrahlen, daß Frau und Kind, der Freund und der Nachbar, der Umkreis aus der heutigen und die Heranwachsenden aus der kommenden Generation teilhaftig dieses Lebens werden. Das ist das, was wir dynamische Volksbildungsarbeit nennen, im Gegensatz zur mechanischen Verbreitung von Volksbildungsmitteln" (69).

Nicht alle sollten und könnten eben auf gleiche Art und Weise gebildet werden; die für das Schrifttum Unempfänglichen sollten nicht durch Bücher, sondern durch das "lebendige Beispiel" und die "lebendige Gegenwart" der dafür Empfänglichen und Geförderten weiterentwickelt werden (70). Nur so könne "auf dem Gebiete des geistigen Güteraustausches" ein bestimmter "Zustand für die gesamte Nation" hergestellt werden (71); denn "Volksbildung" sei "nicht Bildung vieler einzelner im Sinne einer individualistischen Persönlichkeitskultur", sondern gelte "grundsätzlich dem Gesamtwesen, der Formung des Volkes zur Volkheit aus den Grundkräften des Volkes heraus" (72):

"Als letztes Ziel muß uns die Einigkeit des deutschen Volkes in einem Glauben, in einer Anschauung der Welt, in einer Überzeugung von dem Sinn des Lebens und den Aufgaben des Menschen vor Augen stehen" (73).

Volksbildungsarbeit stellt danach dann keine nivellierende Massenbildungsarbeit mehr dar (74), sondern gerade durch die Intensität ihrer individualisierenden "dynamischen" Methode wird sie im letzten Grunde doch zu einer aristokratischen Führerbildung, wobei zunächst ihre Breitenwirkung - gemessen an den Massenbildungsbestrebungen der Vergangenheit - primär eine recht geringe ist; vielmehr ist sie auf "sekundäre" Breitenwirkung ausgerichtet, auf die Aktivität der von ihr menschlich gebildeten Teilnehmer (PAUL STEINMETZ 1929) (75).

Hier ergeben sich Parallelen zu ERDBERG: Auch er hatte geschrieben, daß die Volksbildungsarbeit "die Ausbildung von Führerpersönlichkeiten" erfordere, "die als eine lebendige Kraft innerhalb kleiner Kreise wirken" sollten (76). Auch er hatte "Volksbildung" als "Bildung zum Volke" verstanden wissen wollen (77) und versucht zu begründen (78):

"Wir fordern Volksbildung, weil wir eine nationale Kultur wollen."

Desgleichen ließen sich in diesem Sinne mühelos weitere Vertreter der "NEUEN RICHTUNG" in die Reihe derer einreihen, die in der Volksbildung letztlich die Möglichkeit einer Volkserneuerung durch ihren Beitrag zu einer alle Schichten verbindenden "Nationalkultur" sahen. In brillianter Weise verstand es beispielsweise EUGEN ROSENSTOCK-HUESSY, diesen Gedanken mit dem kurz nach der Jahrhundertwende zunächst im Bereich der Industrie, dann aber seit etwa 1912 im Bereich der Erwachsenenbildung verwendeten Terminus der "Arbeitsgemeinschaft" zu verbinden: die "Arbeitsgemeinschaft" in der Volkshochschule sei - so ROSENSTOCK - ein "Spiegelbild" der großen "Arbeitsgemeinschaft des Volkes" (79); sie sei "Volkwerdung im kleinsten Rahmen" (80) und wolle die "Volkszerstörung" durch "Zellenbildung" heilen (81):

"Das Volk, das geistige Volk, ist die Zielsetzung der Arbeitsgemeinschaft."

Als Urbild dieses Prinzips sah man - wie oben schon beschrieben (82) - den HOHENRODTER BUND, schreibt doch ERDBERG 1928 (83):

"Hier scheinen Menschen eine Gemeinschaft zu bilden, eine Lebens- und eine geistige Gemeinschaft, die den Zustand vorwegnimmt, den für unser Volk herbeizuführen sie helfen will."

3. Summarisch zusammengefaßt, stellte die NEUE RICHTUNG im wesentlichen 3 Forderungen an die Erwachsenenbildung der damaligen Zeit, die ROBERT VON ERDBERG 1919 expressis verbis formulierte (84):

1. Die Forderung nach individualistischer Bildung, die allein Gewähr dafür biete, daß die Bildungsfähigsten wirklich zu ihrem Ziele geführt würden.
2. Die daraus sich ergebende Forderung nach strenger Auswahl der Kulturgüter unter dem Gesichtspunkt ihres unzweifelhaften Wertes für den einzelnen wie für den Fortbestand der Kultur.
3. Die vor allem mit letzterem zusammenhängende Forderung nach einer im Dienste der nationalen geistigen Einheit getragenen Bildungsarbeit.

Wir werden diese 3 Forderungen kritisch zu prüfen haben, stellte ERDBERG doch auch fest, daß - wie schon oben angeführt (85) - das wesentlichste Charakteristikum der NEUEN RICHTUNG die anthropologische Fundierung sei:

"Mit einem Worte, sie (die NEUE RICHTUNG, d.V.) geht nicht von der Wissenschaft aus, sondern vom Menschen" (1921) (86).

Welche Bedeutung hat aber dann die Erwachsenenbildung für den Menschen selbst? Welchen Sinn hat sie für sein Sein und Werden? Kann sie schon - im Sinne unseres operationalen Verständnisses der Begriffe - als "Lebenshilfe" bezeichnet werden?

a. "Individualistische Bildungsarbeit": das heißt für ERDBERG (1919) (87):

"Die Herausbildung vollkommener Typen in der Mannigfaltigkeit, die von der Natur gewollt und vorgesehen ist, von der aber auch der Reichtum unserer Kultur am Ende abhängt. Die verschiedenen Menschentypen in unserem Volke sollen in ihrer Reinheit erhalten und zu möglicher Vollkommenheit entwickelt werden, der Bauer und der Industriearbeiter, der Kaufmann und der Gelehrte, der Künstler und der Beamte. Jeder soll vom Zentrum seiner Betätigung aus zur inneren Auseinandersetzung mit der Kultur geführt werden.... Hier kommt es nicht mehr auf mehr oder weniger Wissen an, sondern auf geistige Form, die, wie immer sie gestaltet sein mag, als in sich geschlossene Form jeder anderen gleichwertig ist."

Eine solchermaßen verstandene "individualistische Bildungsarbeit" will also individuelle und harmonische Bildung sein, will die Gestaltung des Individuums zu einer Ganzheit (88):

"Man will Pflege der Persönlichkeit, Entfaltung der individuellen Kräfte zu der ihnen vorgegebenen Form."

Kurz und prägnant in der Formulierung GOETHEs ausgedrückt, wird "Bildung" gedeutet als "geprägte Form, die lebend sich entwickelt" (89).

In solchen Formulierungen dokumentiert sich ein organisches Bildungsdenken, das als Zentrum seiner Gedankenführung ein duales

Wesensmodell organischen Werdens zur Grundlage hat:

Danach vollzieht sich organisches Werden als "eigengesetzliche Entfaltung eines inneren Anlagebestandes in wechselbezogener Prägung von außen durch die zugehörige Umwelt" (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964) (90). Das Individuum wird in seinem Dasein, seiner Entfaltungsmöglichkeit und dem Entwicklungsergebnis abhängig von der Polarität dieser beiden Faktoren: ERDBERG sieht beispielsweise die Begrenzung einer Bildungsarbeit in den natürlichen Anlagen einerseits und der sozialen Begrenzung andererseits.

Für die soziale Begrenzung der Bildungsarbeit fanden wir bei HOF-MANN den Begriff des "Lebenskreises", den auch andere Erwachsenenbildner dieser Zeit, beispielsweise THEODOR BÄUERLE kennen (91). BÄUERLES Ansicht nach kann das Ziel der "Volksbildungsarbeit" nur erreicht werden

"durch die Auseinandersetzung des Menschen ... mit seiner Welt. Damit werden ... jeder Schematismus und jede Uniformierung unmöglich, der Erweis von Bildung in die Auswirkung der Persönlichkeit innerhalb ihres Lebenskreises gelegt und für jeden die Möglichkeit eröffnet, in seinem Kreis und nach seiner Art gebildet zu sein" (92).

BÄUERLE lehnt deshalb von dieser Prämisse her eine einheitliche Volkshochschule für alle ab und fordert die Konstituierung von drei Volkshochschultypen unterschiedlicher Art: die ländlich-bäuerliche, die kleinstädtisch-bürgerliche und die großstädtisch-industrielle (93).

Bildungstheoretischer Hintergrund wird hier vor allem "die Idee der ganzheitlichen Lebensverbundenheit alles Organischen" (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964) (94), die für alle Stufen des Organischen gilt:

"Das Grundgesetz ist überall das gleiche, nur daß eben auf jeder Stufe des Organischen auf der subjektiven Seite andere Anlagen und Lebenskräfte im Spiele sind, denen dann natürlich auf der objektiven Seite auch je andere Lebensumwelten entsprechen" (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964) (95).

Für die menschliche Sphäre kommt hier im Bereich der Erwachsenenbildung der Begriff der "Bildung" im engeren Sinne zum Tragen, einer Kräftebildung, einer Entfaltung von Anlagen und Fähigkeiten mit dem Ziel,

"einer womöglich allseitig, d.h. nach allen Kräften des Leibes, der Seele und des Geistes ausgebildeten Persönlichkeit, deren Anlagen gar harmonisch zu ihrem Rechte kommen sollen" (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964) (96).

"Der ganze Mensch in allen seinen Kräften soll erfaßt werden, an dem Ganzen der Kultur soll der Mensch seine Kräfte entfalten; es ist der durch seine allseitige Bildung harmonische Mensch, der sich hier mitunter als Ideal erhebt." (EBERHARD DIETERICH 1929) (97)

Die Entwicklung der menschlichen "Kräfte" wird zur Aufgabe der Erwachsenenbildung; die Dinge der Welt zum "Stoff", "dessen Bildungssinn allein darin besteht, auf die Kräfte des Menschen eine kraftbildende Funktion auszuüben" (KLAUS SCHALLER/KARL H. SCHÄFER 1968) (98); so erfolgt eine Mediatisierung der Welt im Hinblick auf die Funktion des Ich; das Nicht-Ich ist nur insofern von Bedeutung, als es "geeigneter" Stoff zur Ausbildung der Kräfte des Ich ist. Damit liegt aber die Gefahr nahe, den Bildungsprozeß einseitig aus subjektiver Perspektive zu interpretieren und seine Ausdeutung lediglich vom Individuum her zu erhalten. Die Erwachsenenbildung stößt dabei an die Grenzen ihrer Glaubwürdigkeit und Notwendigkeit, begibt sie sich doch damit in die Gefahr, sich im individualistischen Persönlichkeitskult zu erschöpfen, Bildung auf den persönlichen Bereich des einzelnen einzuschränken und zu isolieren und damit das spezifische Menschliche aus dem Blick zu verlieren: den gleichrangigen Bezug des einzelnen zum Mitmenschen, sein Hineingestelltsein in Raum und Zeit, seine Fähigkeit zur Verantwortung sich selbst, den Sachen, den Mitmenschen und dem Absoluten gegenüber. Die Verantwortung ist aber - so hatten wir oben schon herausgestellt (99) - eine menschliche Grundbefindlichkeit, die ebenso verpflichtenden wie unausweichbaren Charakter hat (F. KREPPPEL 1970) (100):

"Denn hier, in der Verantwortung, ist nun wohl ein Phänomen bezeichnet, in dem die Eigen- und Sonderart des menschlichen Seins, der spezifische Seinscharakter des Menschen, voll sichtbar wird" (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964) (101).

Die eigentliche Frage nach dem Menschen ist für uns eben nicht bloß eine Frage nach den biologisch-organischen Momenten des Menschseins; das eigentlich Menschliche macht die "Verantwortung" aus, als Selbstverantwortung, als soziale und religiöse Verantwortung (WILHELM WEISCHEDEL 1958) (102), die sich aus organischem Denken allein nicht herleiten läßt und in der das menschliche Leben als menschliches erst seine konstitutive Mitte hat:

"Die naturgegebene Gebundenheit an Raum und Zeit, an Milieu und Gesellschaft wird zum geschichtlichen Schicksal, die organischen Beziehungen der Geschlechter werden zu menschlicher Liebe und Ehe, die vorgefundene Beziehung zum Mitmenschen wird zur Hilfs- und Einsatzbereitschaft, das triebhafte Wohlbefinden mit den anderen wird zur menschlichen Freundschaft - und das immer dadurch und nur dadurch, daß jene neue, überorganische Dimension darin erscheint und aus bloßen Gegebenheiten nun Aufgaben, Verpflichtungen, Verantwortungen macht" (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964) (103).

Der anthropologische Ansatz dieser Strömung innerhalb der NEUEN RICHTUNG erscheint uns als ein Rückfall in neuhumanistisches, vor allem durch HERDER geprägtes Bildungsdenken, das das bereits bei den Mystikern des 14. Jahrhunderts überwundene individualistische Moment innerhalb der beiden Begriffe "Persönlichkeit" und "Bildung" zum Mittelpunkt seiner pädagogischen wie andragogischen Überlegungen machte und dabei zwar dem Hineingestelltsein des Menschen in Welt und Wirklichkeit halbwegs Rechnung zu tragen suchte, aber letztlich doch übersah, daß die sich im Handeln stetig neu vollziehende Verwirklichung und Selbstverwirklichung des Menschen sich erst "in der Entscheidung" (HANS THOMAE 1960) (104), im verantwortlichen Entscheidungsleben des Menschen voll realisiert. Dabei ist die Tatsache von entscheidender Bedeutung,

"daß das Ich im Du und als Du immer ein Gegenüber hat, sei es in Gott, sei es im Menschen, einzeln wie in der Gemeinschaft" (LEONHARD FROESE 1964) (105).

Denn menschliches Handeln geschieht nicht isoliert für sich allein, sondern ist bezogen auf den "Anderen"; von daher ergibt sich das Moment der "Verantwortung" gegenüber einem sachlichen, personalen oder überpersonalen "Anderen" als ein Innwerden des Sollens im Handeln. Gerade dazu aber kann diese Auffassung von Erwachsenenbildung dem Menschen keine entscheidende Hilfe bieten, wenn sie

lediglich darauf aus ist, das Subjekt für sich selbst zu bereichern: durch Hilfeleistung bei der formalen Innerlichkeitspflege des Subjekts, bei der Bereitstellung von "Stoffen", von "Kraft-Stoffen", zur Ausbildung einer subjektiven Potentialität zu einer vollendeten monadisch verstandenen, gestalthaften Vollkommenheit des einzelnen für sich selbst.

b. Wie die Welt - nach dieser Auffassung - insofern für die Bildung des Menschen wichtig wird, als sie "geeigneter" "Kraft-Stoff" für die Ausbildung seiner Kräfte ist, bleibt die Frage zu klären, wie der Prozeß der Menschwerdung des Menschen als solcher unter der planmäßigen Hilfestellung der Erwachsenenbildung gesehen wird, bzw. welcher "Stoff" als "geeignet" gelten könnte, um eben "Persönlichkeitsbildung" anzuregen und zu beeinflussen.

Die Frage nach der Struktur der Bildungsinhalte im Bildungsprozeß der Erwachsenenbildung war der "extensiven" Form deutscher Erwachsenenbildung kaum fragenswert erschienen. Traditionelle Vorstellungen von Bildungs-"Gütern" als Synonyma der Bildungs-"Inhalte" hatten sich mit der Ansicht von Bildung als einem Tradieren bereits vorhandener und durch Usus sanktionierter und kanonisierter werthafter Kultur als vornehmste Sublimation menschlichen Daseins vermischt.

Solcher Objektivismus von "Bildungsgut" und dessen Tradierung, der bereits den objektiven Inhalten als solchen einen bestimmten Bildungsgehalt und Bildungswert zuerkennt, wurde durch GEORG KERSCHENSTEINER, HERMANN NOHL und ERICH WENIGER in der Pädagogik, durch die "NEUE RICHTUNG" in der Erwachsenenbildung radikal in Frage gestellt.

Die Betonung des subjektiven Aspektes im Bildungsakt ließ klar werden, daß nicht jedes Kulturgut für jeden Menschen zugleich auch Bildungsgut sein könne, da für das Wesen eines Bildungsgehaltes im Bildungsinhalt geradezu eine doppelte Realität, nämlich die psychologische und die historische, konstitutiv sei.

In seinem "Grundaxiom des Bildungsprozesses" (1917) war GEORG KERSCHENSTEINER der Frage nachgegangen (106):

"Welche Kulturgüter ergreift die einzelne individuelle Seele, an welchen Kulturgütern kann sie sich zu der ihr möglichen Höhe emporarbeiten, und wie geht das "Ergreifen eines Kulturgutes" vor sich?"

Auf Grund eingehender Überlegungen über eine mögliche Transformation objektiver Kulturwerte in subjektive Individualwerte, aus denen heraus der Mensch denkt, handelt, empfindet und lebt, war er dann zu dem Ergebnis gekommen (107):

"Die Bildung des Individuums wird nur durch jene Kulturgüter ermöglicht, deren geistige Struktur ganz oder teilweise der Struktur der jeweiligen Entwicklungsstufe der individuellen Lebensform adäquat ist."

Und an anderer Stelle (108):

"Bildung im weitesten Sinne ... ist die individualisierende Verlebendigung dieser objektiven Kultur oder, wie man es auch anders ausgedrückt hat, die Verwandlung objektiven Geistes in subjektiven Geist."

Psychologische Voraussetzung solcher Gedankengänge bildet die Annahme, daß seelisches Einzelleben immer in Beziehung zu dem vom Einzel-Ich Unabhängigen, auf dieses Ich Wirkende steht.

Auf der einen Seite sind dann alle Gebilde des objektiven Geistes von Einzelmenschen geschaffen, haben sich verselbständigt und tragen zugleich die Möglichkeit in sich, vom Einzel-Ich wieder ergriffen und fortgebildet werden zu können. Auf der anderen Seite vermag der Einzelmensch je nach individueller Begabung am objektiven Geist reproduktiv, applikativ, interpretativ oder produktiv teilzuhaben; mit Eintritt dieser Teilhabe ist der Mensch subjektiver Geist:

"So stehen sich gegenüber der objektive und der subjektive Geist. Ersterer ist der Inbegriff aller Schöpfungen, die subjektive Geister im Verlaufe der Menschheitsgeschichte hervorgebracht haben. Als solcher existiert er von den einzelnen subjektiven Geistern, lebt allerdings auch nur in diesen weiter und wird von diesen fortgebildet!" (HEINZ REMPLEIN 1963) (109)

Der objektive Geist muß also zum subjektiven Geist hingeführt werden, damit dieser die Kulturgüter in sich aufnehmen, ihrer

teilhaftig werden kann, um sie zu erhalten und zu vermehren.

Die sich in diesem Prozeß vollziehende "Bildung" tritt jedoch nur dann voll ein, wenn zwischen objektivem und subjektivem Geist eine Entsprechung in dem Sinne herrscht, daß den verschiedenen Akt- und Erlebnisklassen im subjektiven Geist entsprechende Wert- und Sinngebiete des objektiven Geistes korrespondieren, da nur dann die in den Kulturgütern realisierten Werte von der Einzelpersonlichkeit erfaßt und in geistigen Akten ihr Sinn gesetzt werden kann.

Die daraus resultierende Folgerung für die Erwachsenenbildung - wie im übrigen auch für die Pädagogik (110) - war dann die These, daß es keine für alle verbindliche Allgemeinbildung geben könne, da die Aneignungsfähigkeit bei allen Menschen verschieden sei. Die "Lebensformen" EDUARD SPRANGERS (111) oder aber die "Lebenskreise" WALTER HOFMANNs bilden hier den Versuch, das im übrigen schon bei IGNATIUS vorgebildete "Grundaxiom" pädagogisch wie erwachsenbildnerisch fruchtbar werden zu lassen.

Es handelt sich hier um nichts anderes als die Umkehrung des bisher schon bekannten funktionalen Bildungsmodells: der Sinn der "Bildung" besteht darin, daß der Mensch bei seiner Selbstverwirklichung zum Träger, Fortsetzer, Weiterentwickler und Vollender der Kultur, der Welt wird.

Was aber den Prozeß dieser Selbstverwirklichung angeht, so werden - wie auch schon oben aufgezeigt (112) - gegenüber allem bildungsoptimistischen Rationalismus der ALTEN RICHTUNG hier die Grenzen in der Individualität und Individuallage auf der subjektiven Seite des Bildungsprozesses gesehen, wie es sich etwa in den Worten des FAUST zu WAGNER widerspiegelt:

"Wenn Ihr's nicht fühlt, Ihr werdet's nicht erjagen"
(113).

Dennoch haftet dieser Auffassung einige Problematik an: Denn Voraussetzung einer solchen Betrachtungsweise bildet die Annahme eines psycho-physischen Parallelismus, der in LEIBNIZ These einer "prästabilierten Harmonie" gründet und sich u.a. als psycho-physisches Axiom bei GEORG ELIAS MÜLLER oder in WOLFGANG KÖHLERS

Isomorphieprinzip wiederfindet. Danach besteht eine "Harmonie" zwischen den Vorgängen des Denkens und der Körperwelt, besteht eine Identität von Erkenntnis- und Seinsprinzipien, wobei die Erkenntnis auf Grund einer im Erkennenden wie im Erkannten gleicherweise oder ähnlich wirkenden Gesetzlichkeit zustande kommt, also auf Grund einer doppelten Präformation. Die größtmögliche Erkenntnis tritt also bei voller Adäquatheit von Stoff und Psyche ein und wird durch das Arrangement von nominierten, auf gemeinsame psychische Struktur- und Erlebnismomente reduzierten psychologischen Totaltypen auf der subjektiven Seite des Bildungsprozesses und von diesen strukturkonformen und nach axiologischen Gesichtspunkten ausgewählten Kultur- und Bildungsgütern auf der objektiven Seite erreicht. Damit befindet sich der Mensch auf der "Höhe der Kultur"; er hat Anteil an der "objektiven Kultur", erlebt objektive Werte, verwirklicht sie und erzeugt sie zugleich.

Eine solche Betrachtungsweise, die den Menschen in Hinsicht auf seinen Kulturzweck der Welt mediatisiert und diese nicht als Handlungsfeld subjektiver Kraftentfaltung ansieht, scheint uns als Basis erwachsenbildnerischen Handelns und Wirkens in wenigstens 3 Punkten aus erwachsenbildnerischen Gründen bedenklich:

1. Eine sozial-stereotype Typologie zur basisbildenden Grundlage der erwachsenbildnerischen Arbeit machen zu wollen, scheint ebenso zweifelhaft wie unfruchtbar und schon von den Voraussetzungen her nicht tragbar. Zum einen gibt es nicht (wie auch schon oben von ERDBERG gefordert (114)) "den" Industriearbeiter oder "den" Bauern als "Menschentypen" in seiner vollkommenen "Reinheit" (ERDBERG), der Ausgangspunkt und Zieldefinition erwachsenbildnerischer Bemühungen sein könnte und sollte (115). Das sind nur theoretisch-künstliche und einseitig gesehene Lebensformen, "Unwert-Typen einseitiger Lebenshaltung" (PAUL HELWIG 1967) (116), sind "Entartungsformen durch Verabsolutierung" (KARL JASPERS 1948) (117). Zum anderen ist aber eine harmonische Gestalt solcher "reinen" "Menschentypen in unserem Volke" (ERDBERG) nicht möglich, da nach dem Prinzip des Wertquadrats "in jedem harmonischen Charakter die Verwirklichung eines Wertes stets die Mitver-

wirklichung anderer Werte nach sich" zieht (PAUL HELWIG 1967) (118).

Zudem kann es auch gar nicht die Aufgabe der Erwachsenenbildung sein (wenn es ihr ernsthaft um den Menschen geht), solch seelische Verkrüppelungen hervorzubringen, sondern sie müßte gerade darum bemüht sein,

"der einseitigen Entwicklung zu einem Typ, d.h. der Förderung einer bestimmten Anlage, der Vorliebe für eine bestimmte Lebensform, der Überspannung einer Grundfunktion (G. PFAHLER) entgegenzuwirken" (CARL ARTUR WERNER 1959) (119),

und den Menschen flexibel und mobil zu halten.

2. Auf dem sozialen Hintergrund einer dynamischen Gesellschaftsordnung, deren Signum - wie oben beschrieben (120) - nicht Sicherheit, Statik und Stagnation, sondern Flexibilität, Fluktuation und Mobilität ist, wird gerade die "dynamische" Persönlichkeitsentwicklung zur erwachsenbildnerischen Bildungsmaxime, wenn sie dem Menschen eine Hilfe sein will. Der ständisch-statische Bildungsbegriff muß durch einen dynamischen Bildungsbegriff ersetzt werden. Die "Gesellschaft im Überfluß" (JOHN KENNETH GALBRAITH 1970) (121) verlangt berufliche Flexibilität und Elastizität, verlangt lebenslange Plastizität und Bildungsbereitschaft; dabei wird Bildung aber zum Potential möglicher sozialer Mobilität, da eine prinzipiell mobile Gesellschaft auch prinzipiell zur Mobilität bereite Gesellschaftsgruppen erfordert.
3. Der zu wünschenden strukturellen Adäquatheit von Stoff und Psyche im Bildungsprozeß sollte dadurch - nach Ansicht der NEUEN RICHTUNG - Rechnung getragen werden, daß durch "Beratung" die "Interessenlage" des einzelnen erkannt und für die Bildungsarbeit fruchtbar gemacht werden könnte. Dabei hat HOFMANN sicherlich richtig erkannt, daß das Interesse als motivierende Kraft des Lernprozesses von eminenter Bedeutung ist (122) und eine doppelte Funktion im

Zuge der Persönlichkeitsentwicklung zu erfüllen hat: zum einen erfolgt innerhalb der Interessenrichtung in besonderem Maße eine Selektion des zu erwerbenden Kenntnis- und Fertigkeitspotentials, zum anderen verhilft das Interesse dem Menschen zu einer allmählichen Festlegung seines eigenen Wesens (PETER R. HOFSTÄTTER 1957) (123). Hinzu kommt, daß die durch die Berufsarbeit relativ eng begrenzten Kompetenzdomänen, oft noch eingeschränkt auf routinemäßige Vollzüge, eine Erweiterung hinsichtlich der eigenen Lebenssphäre durch Betätigungsgelegenheiten im Interessenbereich erfahren.

Aber gerade darin zeigt sich die Schwierigkeit, Erwachsenenbildung mit dem individuellen Interessenpotential begründen zu wollen: Zum einen kann ein mehr zufälliges aktuelles Interesse ein mehr habituelles Überspielen; zudem kann die vorhandene Interessenambivalenz durch gerade erlebte Eindrücke in eine bestimmte Zufallerichtung gedrängt werden; auch können Interessen mit reinen Egoismen zusammenhängen, können destruktive Tendenzen in sich bergen, können vielseitig und einseitig sein. Wenn aber die intraindividuell und interindividuell verschiedenen hohe Lenkbarkeit und Formbarkeit der Interessen ein anthropologisches Stigma menschlicher Existenz darstellt, bleibt nicht einzusehen, weshalb durch die Einflußnahme der Erwachsenenbildung eine Festlegung der Persönlichkeit im Sinne einer (aus welchem Grunde auch immer gerade vorherrschenden) Interessenrichtung erreicht werden sollte.

c. Ein weiteres kommt hinzu, auf das wir oben schon näher hingewiesen hatten:

Die Auswahl des Bildungsgutes sollte in der Erwachsenenbildung dieser Zeit im Hinblick auf seinen "unzweifelhaften Wert" erfolgen, seine Aufschließung der dem Kulturgut innewohnenden bildnerischen Kraft unter dem von

HOFMANN benannten Prinzip der "Erlebensnähe."

Aber mit der Hinwendung auf das Innere des Menschen blieb dennoch der Anspruch von außen, "der Anspruch von Beruf, Staat, Gesellschaft und des geistigen Lebens. Und an diesem Anspruch bleibt die Volksbildung auch orientiert" (PAUL KAMMER 1930) (124).

Gerade darin hatte WALTER HOFMANN ja eine neue, höhere Dimension der Volksbildungsbewegung gesehen: durch eine "dynamische Volksbildungsarbeit" eine "gesellschaftliche Funktion" zu erfüllen (125): die Bildung einer geistig-seelsichen Volksgemeinschaft.

In seinem oben schon erwähnten Buch "Rembrandt als Erzieher von einem Deutschen" (126) hatte JULIUS LANGBEHN (1851-1907) schon 1890 geschrieben (127) :

"Es ist nachgerade zum öffentlichen Geheimnis geworden, daß das geistige Leben des deutschen Volkes sich gegenwärtig in einem Zustand des langsamen, einige meinen auch des rapiden Verfalls befindet."

Diese Überzeugung von einer tiefgehenden Kulturkrise mit Epochalcharakter war der Volksbildungsbewegung nicht unbekannt, ja, "Kulturkritik und freie Volksbildungsbewegung hingen eng zusammen" (WOLFGANG SCHEIBE 1969) (128), und das um so mehr, als die historische Entwicklung mit dem erschütternden Ausgang des ersten Weltkrieges der kulturkritischen Bewegung recht zu geben schien. Im Rückblick auf diese Epoche schrieb WERNER PICTH einige Jahre später (1936) (129):

"Wir mußten erst den Zusammenbruch unserer Kultur erleben, ehe uns die ganze Problematik unseres freien Volksbildungswesens aufgehen konnte."

Das in den Nachkriegsjahren stark verbreitete und viel gelesene zweibändige Werk des Geschichtsphilosophen OSWALD SPENGLER - "Der Untergang des Abendlandes" (1918-1922) (130) - schien den schlagenden wissenschaftlichen

Nachweis zu erbringen. Der Zusammenbruch schien die Folge einer Krise der letzten Generation - ein äußeres Zeichen für das innere geistig-sittliche Versagen dieser Zeit.

Auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung dieser Zeit wurden im bestehenden Kräfteverfall zugleich neue pädagogische Energien entbunden: zum einen ergriff die NEUE RICHTUNG die Gedanken dänischer und englischer Vorbilder und übernahm die Volkshochschule als Institution ihrer "neuen" Form von Volksbildung; zum anderen wurde "als Kern des Volkshochschulgedankens" die "Arbeitsgemeinschaft" als Ausdruck und Symbol "neuer" Arbeitsformen eingeführt (131).

Als geistiges Erbe schlichen sich jedoch - zunächst unbemerkt, dann aber auch bewußt gewollt - zwei Tendenzen ein, die sich im weiteren Verlauf der Bewegung jedoch als nicht fruchtbar, ja sogar als destruktiv erweisen sollten:

- Aus der Jugendbewegung übernahm die Erwachsenenbildung die Protesthaltung gegen Großstadt und Technik und entwickelte zivilisationskritische, technik- und großstadtfeindliche Akzente:

"Wie die Jugendbewegung sah auch die Volkshochschulbewegung die Zukunft einer heilen Welt außerhalb der Stadt und jenseits von Technik und Industrie" (HORST SIEBERT 1970) (132).

Damit blieb die Bewegung aber in der Tradition neuhumanistischen Bildungsdenkens und ließ letztlich die "reale" Situation des Menschen außer acht.

- Aus der Kulturkritik erwuchs der Wunsch nach einer "einheitlichen, das ganze Volk umschließenden und sein Dasein begründenden Weltanschauung" (WOLFGANG SCHEIBE 1969) (133), der sich zunächst als Gegengewicht zur positivistischen

Wissenschaftsgläubigkeit auf der einen und dem oft naiven Aufklärungspathos auf der anderen Seite in einem romantisch geprägten volkstümlichen Bildungsideal als "Laienbildung" (WILHELM FLITNER 1921) (134) konkretisierte (die Jugendbewegung hatte Volkslied und Volkstanz und den Bauern als Repräsentanten einer "gesunden" Volksordnung neu entdeckt), dann aber - wie schon oben ausführlich dargestellt (135) - in dem Gedanken einer Volksbildung als "Volk-Bildung" mündete:

"Ihren eigentlichen Anstoß erhielt die Volksbildungsbewegung (der damaligen Zeit, d.V.) durch die Not des Volkes, die "Volkszerstörung", als Folge der allgemeinen Kulturkrise des Krieges und der Revolution und ihrer Nachwirkungen. Vor allem sah sie als Krise die Tatsache der inneren Zerrissenheit des Volkes. Sie wollte die Gegensätze zwischen den Konfessionen, Weltanschauungen, zwischen den zahlreichen politischen Parteien, im sozialen Leben zwischen Arbeitgeber und Arbeitnehmer, zwischen der jungen und der alten Generation durch ihre Bildungshilfe aufheben, wollte Brücken schlagen, Verständigung herbeiführen und die geistige Einheit wieder herstellen. Das sah die Erwachsenenbildung als ihre vordringliche pädagogische Aufgabe an, die zu bewältigen gerade ihr aufgetragen war und an deren Erfüllbarkeit sie glaubte" (WOLFGANG SCHEIBE 1969) (136).

Auch WALTER HOFMANN hatte ja 1925 geschrieben (137):

"Als letztes Ziel muß uns die Einigung des deutschen Volkes in einem Glauben, in einer Anschauung der Welt, in einer Überzeugung von dem Sinn des Lebens und den Aufgaben des Menschen vor Augen stehen."

Und HANS FREYER hatte in der Rückschau geurteilt (1934) (138):

"Wenn die Volksbildung der vergangenen 14 Jahre das letzte Ziel ihres Strebens und gleichsam das letzte Geheimnis ihrer Werkstatt verraten wollte, so tat sie das in dem bedeutsamen Satz: Volksbildung sei Volk-Bildung."

Die Folgen dieser Auffassung von Volksbildung sind hinreichend bekannt und oben ausführlich dargestellt, so daß wir uns an dieser Stelle lediglich mit dem Hinweis auf diese Tatsache begnügen können (139). Der Traum der Erwachsenenbildner jener Tage vom "großen Reich" schien

zunächst seine Erfüllung in der Machtergreifung HITLERS zu finden, heißt es doch 1933 in einem Dank an EMIL RITTER (140):

"Volkstum liegt, im Sinne NOVALIS', nicht mehr hinter uns, sondern vor uns. "Das heilige deutsche Theater, jüdischer Nation", Operettenkultur, Literaturklüngel, Schlager-Revue, weichen volkhaftem Spiel, volkhafter Dichtung, volkhaftem Lied, Geistesakrobatik und seelische Degeneration dem Leben bejahenden Willen zur neuen Volksbildung als eine Sinnrichtung der neuen Volkwerdung."

Eine solche Erwachsenenbildung fand aber Ausgangspunkt und Zielsetzung nicht mehr im Menschen selbst, sondern in einer höheren Einheit: dem "Volke", und normierte ihre didaktisch-methodischen Entscheidungsfelder einseitig von diesem Kriterium her.

Aber das Ziel, durch Erwachsenenbildung ein politisches Gebilde schaffen zu wollen (nämlich das "Volk"), stellte eine "Illusion" dar (HANS FREYER 1934) (141), die in einer weiteren "Illusion" gründete: einem harmonischen Gesellschaftsverständnis von "Industrieller Gesellschaft":

"Die Illusion, daß durch Volksbildung Volksbildung möglich sei, bedurfte der anderen Illusion, daß die industrielle Gesellschaft immer noch Volk sei und geradewegs wieder Volk werden könnte" (HANS FREYER 1934) (142).

Dabei verkannten die Erwachsenenbildner jener Tage, daß die "Industrielle Gesellschaft" aufgrund ihrer inneren Anlage Volkstum nicht mehr trug und durchaus "Zwecke" und "gesellschaftliche" Gruppierungen als sinnvoll und lebensnotwendig anerkannte (WILHELM NIGGEMANN 1967) (143). "Volk" und "Volkstum" als Idole einer Erwachsenenbildung hinzustellen, war zwar als Gegenbewegung zu dem zum Individualismus neigenden neuhumanistischen Bildungsideal zu verstehen, verkannte aber, daß die Lebenskategorien einer bäuerlich-agrarstrukturierten Lebensform für eine industrieorientierte Gesellschaft inadäquat und somit dem soziologischen menschlichen In-der-Welt-Sein widersprachen. Damit kann diese Form von Erwachsenenbildung aber nicht

mehr als "Lebenshilfe" bezeichnet werden, da sie von ihren soziologischen Voraussetzungen her retrospektiv orientiert war und nicht auf der Basis einer eingehenden sozialen Analyse unter Einbeziehung eben dieser sozialen Wirklichkeit prospektiv arbeitete.

Tendenzen zur inneren Metamorphose zeichneten sich jedoch bereits ab; daß sie zunächst nicht zum Tragen kamen, mag daran gelegen haben, daß das in diesem Sinne grundlegende Werk von ALOIS WURM kurz vor dem Ausbruch des ersten Weltkrieges erschienen war (1913) und durch die Macht der Ereignisse nicht auf breiter Basis diskutiert werden konnte.

IV. Aspekte, Probleme und Perspektiven einer Erwachsenenbildung als Lebenshilfe

Im Vorangegangenen haben wir versucht, die beiden Hauptentwicklungstendenzen im Bereich der deutschen Erwachsenenbildung bis 1933 nachzuzeichnen und kritisch herauszustellen, warum bei den zitierten Autoren noch nicht von einer "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" gesprochen werden kann.

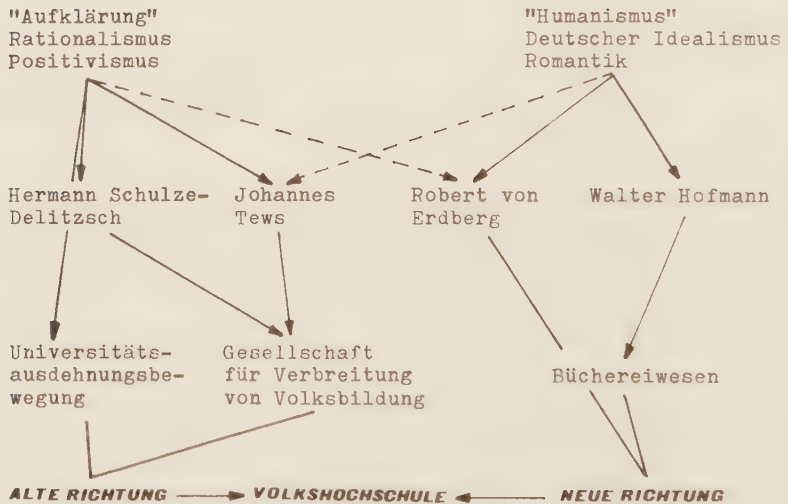
Dabei bedienten wir uns der in historischen Darstellungen allgemein üblichen Einteilung in eine "Alte" und "Neue" Richtung; wenn als Ergebnis dieser Auslegung eine Wertung zwischen den beiden "Richtungen" herauskam, so sollte das nicht schon mit Verwendung und Übernahme dieser Gliederungs-Einteilung mitgegeben sein, sondern sich als Ergebnis einer kritischen Betrachtung herauskristallisieren.

Im Grunde hatte es die Kritik der "NEUEN" an der "ALTEN RICHTUNG" freilich recht leicht: Während man sich in schärfster Form auf eine Institution einschloß (nämlich die GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKSBIKDUNG), gab man deren Initiatoren kaum Gelegenheit (mit Ausnahme vielleicht auf dem Gebiet des Büchereiwesens), im Geiste der NEUEN RICHTUNG geschaffene Institutionen ebenso kri-

tisch zu beleuchten.

Beide "Richtungen" aber bestanden bis 1933 nebeneinander fort, und sie charakterisieren so eine typische Zwiespältigkeit der deutschen Erwachsenenbildung, die auf verschiedenen Geistesbewegungen beruhte, welche sich in der Institution der Volkshochschule tangierten und sich einwirkungsmäßig folgendermaßen skizzieren lassen könnten (vgl. Abb. 1):

Abb. 1



1. Der erste, der sich in wohlwollender, aber auch kritischer Weise nun wiederum mit der "NEUEN RICHTUNG" auseinandersetzte, war ALOIS WURM mit seinem Buch über die "Grundsätze der Volksbildung" (1913), in dem er nach einem Weg suchte, ein "brauchbares Volksbildungsziel" aufzustellen, das Kraft genug besitze, "die vom Leben gestellten Aufgaben zu lösen" (1).

Den Volksbildungsbestrebungen seiner Zeit warf WURM ein uneinheitliches teleologisches Bemühen vor. Ein krasser Bildungsindividualismus auf der einen, das Trachten nach harmonischer Persönlichkeitsentfaltung auf der anderen Seite alternierten mit der Zweckbestimmung aller "Volksbildung" als Ermöglichung der Teilnahme der unteren Volksschichten an den geistigen Kulturgütern (2).

Prämisse einer zeitgemäßen "Volksbildung" sei jedoch die Tatsache, daß diese Zeitepoche realistisch und individualistisch zugleich sei (3):

"Heute will jede Lebenserscheinung in ihrer ganzen Konkretheit, mit dem ganzen Komplex ihrer Elemente betrachtet und berücksichtigt werden. Es handelt sich heute nicht mehr um die Menschheit, sondern um die Menschen... Es will ein jeder nicht mehr mit einer Seite, sondern mit seinem ganzen konkreten Sein und Wesen in Rechnung gesetzt sein."

Das klassische Ideal eines harmonisch gebildeten Menschen beruhe auf einer "unrealistischen Psychologie"; einen Harmoniezustand der Kräfte gäbe es nicht (4). Ebenso unrealistisch sei aber auch der Individualismus, denn der Mensch stehe "in fortwährender Auseinandersetzung mit der Außenwelt" (5). Schließlich übersehe die These ERDBERGS von der Volksbildung als einem "Intensivverhältnis zur Kultur" (6), daß nicht alle wirksamen guten Kräfte auf den "Dienst der Gemeinschaft" hin orientiert seien (7).

Gegen die volkstümlichen Hochschulkurse mit ihrer Zielsetzung einer Erziehung zum selbständigen Denken wandte WURM ein, daß dort unter selbständigem Denken ganz offensichtlich wissenschaftliches Denken verstanden werde. Es sei aber die Frage zu stellen, inwiefern wissenschaftliches Denken als Besonderheit des allgemeinen Denkens Ziel der Volksbildung sein könne, ja, was wissenschaftliches Denken dem einfachen Manne aus dem Volke letztlich nützen könne (8). Diese Kurse seien in altes Fahrwasser geraten, betrieben "Popularisierung der Wissenschaft" (9).

"Es klingt hart, aber es muß einmal gesagt werden: diese Kurse sind ein pädagogischer Nonsens" (10).

Nun könne es zweifellos nicht schaden, den "Ranzen" ordentlich mit Wissen anzufüllen (11), aber dieses Wissen müsse den breiten Schichten in Richtung ihrer wirklichen Lebensbedürfnisse hin auch etwas bedeuten (12), solle Hilfe sein "zu ihrer notwendigen Auseinandersetzung mit Welt und Leben" (13). Denn der Mensch "von heute" müsse zweierlei (14):

"Es tritt neben die Aufgabe der Erhaltung und Aus-
bauung der inneren Welt die andere, positive Auf-
gabe, sich selbst in diese äußere Welt mit fester
sicherer Hand einzubauen und an ihrem Wiederaufbau
an den durch die eigenen Kräfte und die äußeren Um-
stände bestimmten Plätzen mitzuwirken."

Von daher ergebe sich für die "Volksbildung" auch eine
zweifache Aufgabe (15):

1. Hilfeleistung bei der Erhaltung und Förderung der
eigenen inneren Welt,
2. Hilfeleistung bei der sozialen Einordnung in das
Ganze.

Diese doppelte Aufgabenstellung könne von der Volksbildung
eben nur "in Bezugnahme auf die gegenwärtig bestehenden
konkreten Verhältnisse von den heutigen Menschen gelöst
werden" (16). Der "vollkommene Mensch" als Bildungsziel
der Volksbildung sei viel zu abstrakt und ungeeignet;
vielmehr müßten die "Menschen von heute" und die gegen-
wärtigen Verhältnisse Berücksichtigung finden. Es sei
sinnlos, - so WURM weiter - durch rein apriorische Auf-
stellung und davon abgeleiteten Folgerungen das Ziel der
Volksbildung bestimmen zu wollen. Die entscheidende Frage
sei vielmehr (17):

"Welche geistigen Hilfen können wir dem Volke bieten,
damit es befähigt wird, mit dem Leben und der Welt,
soweit diese in seinen Gesichtskreis treten, fertig
zu werden?"

Nur wenn es der "Volksbildung" neben der Erhaltung und Förderung der eigenen inneren Welt auch gelänge, dem Menschen in seinem Verhältnis zum Nächsten eine entscheidende Hilfe zu geben, und nur wenn sie imstande sei, ihn selbst fähig zu machen, mit Krankheiten, Not, plötzlich eintretenden Schicksalsschlägen sowie den Ansprüchen von Staat und Gesellschaft fertig zu werden, hätte sie "ihren wesentlichen Beruf nicht verfehlt" (18); andernfalls möge sie ruhig ihre Institute schließen (19).

Diese radikale real-anthropologische Wendung führt WURM zur Frage nach den konkreten Eigenschaften, die man brauche, um für das Leben gewappnet zu sein und sich in dieser Welt zurechtfinden zu können. Aus ihnen ließen sich (nach Ansicht WURMS) die "hauptsächlichen Teilziele der Volksbildung" (20) herleiten; sie werden - hier zusammengefaßt - mit folgenden Wesensmerkmalen repliziert (21):

1. physische Gesundheit,
2. berufliche Tüchtigkeit,
3. innere Widerstandskraft,
4. Aktivität, Beweglichkeit und Elastizität des Geistes,
5. innere Unabhängigkeit im Wesen, Denken und Handeln,
6. der Besitz einer inneren Welt von Werten,
7. ein gewisses Ordnungsvermögen,
8. Einordnungsvermögen,
9. Familiensinn,
10. Gemeinschaftsgeist,
11. gegenseitige Achtung (Toleranz).

Das seien die Kennzeichen des "Typus des modernen Menschen" (22), der mit starker Aktivität begabt sei, die Aufgaben seines Berufes zu erfüllen, gewachsen den Anforderungen des öffentlichen Lebens, ausgerüstet mit elastischer Widerstandskraft gegen mögliche Unfälle und Katastrophen des Daseins; andererseits bewahre er seine persönliche Selbständigkeit und seine innere "im Ewigen verankerte" Welt, um von hier aus das Familienleben gestalten und zu seinem Nächsten in ein Gemeinschaftsverhältnis treten zu können (23).

Als Gesamtziel der "Volksbildung" ergibt sich damit für WURM (24):

"... das Bild des gesunden, kraftvollen, aktiven, widerstandsfähigen, selbständigen, in sich fest ruhenden und innerlich reichen Menschen, der auch notwendig zu den anderen ein wahrhaftiges und richtiges Verhältnis findet, der in der unvermeidlichen Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden Welt seinen rechten Standpunkt zu gewinnen weiß."

Der konkrete Weg zu diesem Ziel führe über die Kenntnis einer "empirischen Volkspsychologie" (25):

"Für den Volksbildner trifft wie für den Pädagogen überhaupt der Satz zu, daß er an die vorhandene Vorstellungs-, Gedanken- und Empfindungswelt anknüpfen und diese gemäß der in der Natur des Zöglings liegenden Möglichkeiten und der von ihr selbst geforderten Methode in organischer Weise weiterentwickeln müsse" (26).

Das heißt: der Weg orientiert sich an der konkreten Situation des zu Bildenden, fragt nach den Voraussetzungen und den Notwendigkeiten für Leib, Geist und Seele des einzelnen, der "mit sich, mit der Welt, mit dem Leben" fertig werden muß.

So wird für WURM "Volksbildung" zu einem Unternehmen, das dem einzelnen neben der Hilfe zur Verwirklichung des humanum im Menschen auch Hilfe in der konkreten Lebenssituation geben will und dabei von dieser konkreten Situation, von der augenblicklichen Lebenslage ausgeht, sich orientiert am "nächsten Ideal" und nicht an einem Apriori, an einer Idee, um von da her Hilfe leisten zu können.

Hier ist nun zum ersten Mal in der Geschichte der Erwachsenenbildung expressis verbis ausgedrückt, was wir mit der Formel von der "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" signifizierten: ein real-anthropologisches Konzept von Erwachsenenbildung, das im Bereich erwachsenbildnerischer Planungsstrategien den Menschen in der "vollen Wirklichkeit" "seines naturhaft-geistigen Personenwesens sieht" und die anthropologische Tatsache berücksichtigt, "daß Natur und Geist, Freiheit und Verbundenheit im Menschen die reale Einheit und Ganzheit personaler Wirklichkeit und wirklicher Personalität bilden" (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964) (27). "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" will Hilfe für den Menschen sein, betrifft das "Menschliche am Menschen" (RICHARD SCHWARTZ 1964) (28), betrifft seine reale Existenz ebenso wie "den sinnleihenden Traggrund" dieser Existenz (RICHARD SCHWARTZ 1964) (29), betrifft die "Entbindung des Menschen zum Eigentlich-Menschlichen" (RICHARD SCHWARTZ 1964) auf dem Hintergrund seines "Zugehörigsein(s) zu einer bestimmten Welt und (seines) Angehörigsein(s)" (JULIUS DRECHSLER 1964) (30) als dem "Wesensausdruck jeweiligen Menschseins" (RICHARD SCHWARTZ 1964) (31), bedeutet die Berücksichtigung des

real-anthropologischen Bedingungsrahmens im Bereiche didaktisch-methodischer Zielprojektionen und operativ-substantieller Entscheidungskategorien.

Und genau auf diese Tatsache hat ALOIS WURM als erster dem Sinne nach hingewiesen.

Jenes von WURM expressis verbis ausgedrückte Ziel der "Volksbildung", jener "Typus des modernen Menschen" (32), der aufgrund seiner gefestigten Innerlichkeit zugleich den Erfordernissen seiner Zeit gewachsen ist, fragt aber zugleich auch nach einem neuen Verständnis von "Bildung", nach einem neuen Verständnis des "Gebildeten".

2. WURM war davon ausgegangen, daß Bildung ein organisch-anthropologischer Prozeß sei, der an die konkrete Situation des Menschen sowohl hinsichtlich der seelischen Ausgangslage wie der äußeren Wirklichkeit anknüpfe. Das neue Verständnis vom "gebildeten Menschen" wird von dem damaligen Redakteur der Werkszeitung bei Daimler-Benz in Stuttgart und späteren Professor an der Universität Breslau - EUGEN ROSENSTOCK-HUESSY - einige Zeit später in einem temperamentvoll geschriebenen Aufsatz über "Das Dreigestirn der Bildung" mit dem Begriff der "Lebensbildung" belegt (1920) (33).

In diesem wichtigen Dokument zum Selbstverständnis der Erwachsenenbildung nach dem ersten Weltkrieg unterschied ROSENSTOCK-HUESSY zwei große "Bildungswelten", denen sich eine dritte, gleichberechtigte, hinzugesellen müsse (34):

"Das eine ist die geistliche Bildung der christlichen Welt, wie sie auch auf den Glaubenslosen noch abgefärbt hat: das andere ist die akademische Bildung, deren Abglanz auf jeden halbwegs Gebildeten fällt."

Die christliche Bildung nehme sich unserer Seele an, die akademische Bildung betreue den Geist. Beide, geistliche wie akademische Bildung, ständen in einer Jahrtausende alten Tradition, beide hätten bei der Entwicklung ganzer Epochen Pate gestanden, mit unterschiedlicher Akzentuierung und unterschiedlicher Zielsetzung:

"Während die geistliche Bildung dem auserwählten Volk, dem vom Heidentum bekehrten Christen, für seine Abkehr vom natürlichen Leben ein geistliches Dasein schenkt, besteht das Wesen der akademischen Bildung in einem stürmischen Verlangen nach Wissen, in dem leidenschaftlichen Versenken in eine unbekannte, erst noch zu entdeckende Welt des Geistes" (KURT MEISSNER 1969 (35)).

Beide hätten jedoch durch ihren Ausschließlichkeitsanspruch letztlich versagt und seien heute nur noch "in Feindschaft" miteinander verbunden: deshalb müsse es darum gehen, nach einer neuen "Bildung" für alle Bildungswilligen zu suchen.

Es sei kaum zu übersehen, daß bei dieser Suche der "Volksbildung" eine überragende Bedeutung zukomme; der Tag sei angebrochen, wo sie zu selbständiger Bedeutung heranwachse.

Erwachsenenbildung alter Art sei - so ROSENSTOCK-HUESSY an anderer Stelle - die Sache "von ein paar guten Leuten in Stadt und Land" gewesen (36), die Wissen "populär" zu machen gesucht hätten. So habe man versucht, Brosamen vom Teige der Wissenschaft dem Volk mit der Einstellung hinzugeben, als "liege die Bildung als fertige Ware auf Abruf in beliebiger Qualität bereit" (37).

Das Ziel einer recht verstandenen Erwachsenenbildung sei aber die

"Gesetzeserkenntnis des geschichtlichen Lebens, das Lesen im Buche des Lebens, das der Psalmist meint, wenn er singt: Der ist wie ein Baum gepflanzt an den Wasserbächen, der seine Lust hat am Gesetze des Herrn und redet von dem Gesetz Tag und Nacht" (38).

Es könne heute nicht mehr allein um die Sorge um die unsterbliche Seele oder die Verantwortung für den ewigen Geist gehen, schrieb ROSENSTOCK-HUESSY weiter (39):

"Zwischen dem geistlichen Leben des greisen Petrus und dem geistigen des platonischen Jünglings breitet sich die Wirklichkeit des tätigen Mannes."

Heute gehe es um das Dasein und das Leben des einzelnen wie des Volkes schlechthin, um den Zusammenhang seiner kleinsten Einheiten (40). "Volksbildung" müsse "fürs Leben" etwas geben: "ganz neue

geistige Hilfen für die ins Leben gestellten und die in Selbstverantwortung Gestoßenen" (41). Gerade das aber mache die neue Bildung aus, daß sie das Moment der "Verantwortung" zur zentralen Kategorie erhebe:

"Die Verantwortung nicht für den Geist, sondern für das Leben; nicht für etwas starr Ewiges, sondern für etwas täglich neu zu Gestaltendes: für das nackte Dasein und die Fortpflanzung der Gesellschaft und der einfachsten und obersten menschlichen Beziehungen in ihr" (42).

Diese neue Bildung könne nun mit dem Begriff der "Lebensbildung" bezeichnet werden, die ebenbürtig neben die geistliche und weltliche Bildung als dritter Sektor trete (44), an notwendige Dinge anzuknüpfen und auf notwendige Fragen zu antworten habe (45), "wonach gefragt, vom lebendigen Menschen gefragt" werde (46). So werde Erwachsenenbildung sicherlich selbst "ein Vorgang des Lebens" (47) und trüge, geboren aus der Not des gesellschaftlichen Daseins und nicht "aus dem philosophierenden Eros des freien Geistes" (48), immer auch die Spuren der Härte des Lebens (49). Denn gerade da liege ja der Unterschied zwischen der "Kinderbildung" und der "Erwachsenenbildung": zwischen dem "Kind" und dem "Erwachsenen" befinde sich als Schwelle der sogenannte "Eintritt ins Leben" (50), der aber eine Kette von "Schuld und Verstrickung", von "Not und Leid" mit sich bringe (51).

Die entscheidende Bruchstelle, der entscheidende Abgrund menschlichen Daseins - das komme noch hinzu - sei dabei im Verhältnis des einzelnen Menschen zu seinem Nächsten zu suchen; vereinzelt und entfremdet ständen die einzelnen nebeneinander. Dagegen gebe es nur ein Heilmittel: eben jene neue "Lebensbildung", deren Schwerpunkt "die menschliche Gemeinschaft und ihre Gliederung" (52) sein müsse und nicht nur die Heranbildung "so und so viele(r) Persönlichkeiten" (53). Es gelte, diese doppelt gleichrangige Bildungsaufgabe der Erwachsenenbildung zu erkennen und ihre Bedeutung für das Leben zu attestieren (54):

"Neben den Lebenslauf der Gemeinschaft muß sich ergänzend der Lebenslauf des einzelnen Menschen stellen."

In diesen frühen Ausführungen ROSENSTOCK-HUESSY zur Erwachsenenbildung sind bereits jene Tendenzen nicht zu verkennen, die ihn später von der die Not eines zerrissenen Volkes Überwindenden "großen Reichsarbeitsgemeinschaft" durch die "Arbeitsgemeinschaft" im kleinen sprechen lassen (55). Aber das Entscheidende bleibt trotz aller verborgenen und latent vorhandenen Ideologisierung und Pathetik der Gedankenführung, daß ROSENSTOCK mit entscheidener Deutlichkeit auf die existentielle Bedeutung der Erwachsenenbildung hinwies und hier insbesondere die soziale Situation des Mitseins und v e r a n t w o r t l i c h e n Miteinanderseins pointiert im erzieherischen Kontext hervorhob.

Für ihn hat eine der "Lebensbildung" dienende Erwachsenenbildung die Aufgabe, Hilfe für täglich neu zu bewältigende Lebenssituationen zu geben; der in diesem Sinne "Gebildete" zeichnet sich durch ein verantwortliches Engagement aus, wobei ROSENSTOCK dem Relativismus der akademischen Bildung begegnet durch den "verantwortlichen Entschluß, das Notwendige (auch) zu tun, das aber, was zu tun ist, (auch) als notwendig zu erkennen" (56).

"EUGEN ROSTENSTOCKs Beitrag zur deutschen Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit" (ULRICH JUNG 1970) (57) liegt vor allem in seiner Aufforderung an die Erwachsenenbildung, sich schon bei der Deutung ihres zentralen Terminus der "Bildung" auf die soziale Wirklichkeit einzulassen, schreibt doch ULRICH JUNG (1970) nach eingehender und reiflicher Prüfung (58):

"ROSENSTOCKs Überlegungen zur "Lebensbildung" kommt weitreichende Bedeutung im Zusammenhang jener theoretischen und praktischen Bemühungen in der Weimarer Zeit zu, die ERICH WENIGER als Entwicklung von der Volksbildung als eine Bildung für das "ungebildete Volk" zur modernen Erwachsenenbildung im Sinne einer alle Schichten betreffenden Aufgabe beschrieben hat. ROSENSTOCK konzipierte seine Lebensbildung als Antwort auf eine dem ganzen Volk gemeinsame Herausforderung ... (und wies) mit seiner Bildungskonzeption nachdrücklich auf die V e r a n t w o r t u n g in der sozialen Wirklichkeit hin, die so zu einem wichtigen Element des Bildungsbegriffes wurde.

Die Betonung des "existenziellen" Charakters der Lebensbildung, ihre Verbindung mit der unmittelbar erlebten sozialen Realität und deren ständigem Wandel führte dazu, die neue Bildung nicht als einen erreichten Zustand zu bestimmen, sondern als

eine immer neue Anstrengung. Die Auffassung der Erwachsenenbildung als einer "education permanente" findet hier ihre Begründung."

Und an anderer Stelle urteilt JUNG über ROSENSTOCK (59):

"Die an der sozialen Realität orientierten Überlegungen der Volksbildner während der Weimarer Zeit haben zu dem von LEONHARD FROESE beschriebenen Wandel des Bildungsbegriffes beigetragen, der mit der Absage an den Begriff der "Persönlichkeit" und mit der Bestimmung der Bildung durch das Moment der Verantwortung verbunden ist. EUGEN ROSENSTOCK hat an dieser Entwicklung wesentlichen Anteil."

Der grundsätzliche Dissens ROSENSTOCKs zur herkömmlichen Bildungsauffassung besteht vor allem in der Betonung des Wirklichkeitsbezuges des Gestaltungszwanges der jeweiligen gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit aus politisch-mitmenschlicher Verantwortung heraus, aus lebensmotivierenden Kräften und Formen, die ihrerseits wiederum - realitätsbezogen auf Welt und Wirklichkeit - in einer dynamischen Gesellschaft den dynamischen Grundzug aller "Bildung" bestimmen und den statischen Charakter meditativer Ausnahmesituationen zu überwinden trachten.

Diese Abkehr vom statisch-harmonisch ausgebildeten Persönlichkeitsideal wird insbesondere bei HANS FREYER deutlich.

3. In seinen beiden Aufsätzen über "Die geistige Gestalt der Gegenwart und die Volkshochschule" (1929) und die "Bildungskrise der Gegenwart" (1931) (60) versucht HANS FREYER, diese neue Auffassung innerhalb der Bildungstheorie der Erwachsenenbildung mit ihrer Hinwendung zur menschlichen Wirklichkeit und der Abkehr vom Harmonieprinzip "in Sachen Bildung" wissenschaftlich zu beleuchten.

FREYER geht davon aus, daß der klassische Bildungsbegriff für den Menschen der heutigen Zeit keine Realität mehr besitzen könne, da eine realistische Haltung die gegenwärtige Wirklichkeit immer als dasjenige nehmen müsse, "was schlechthin auf sich selbst steht, was in sich gegründet ist und keiner Begründung bedarf" (61). Idealistische Weltanschauungen nähmen aber die gegenwärtige Realität nicht so, wie sie sei, sondern versuchten, sie aus einem höheren Sinnzusammenhang abzuleiten, zu beurteilen und zu begreifen (62):

"Sie überwölben das Hier und Jetzt der gegenwärtigen Situation, in die sie sich selber hineingestellt finden, mit einer Art Himmel, mit einem in sich gefestigten, in sich sinnvollen Firmament."

Nun trage eine solche Überhöhung per se schon weder eine krasse gegenwartsfeindliche noch gegenwartsfremde Haltung in sich. Die Wirklichkeit werde nicht ausgelöscht, aber sie werde in ein Überwirkliches, Ideelles aufgehoben und erst dadurch gültig gemacht (63).

Der Individualismus des klassischen Bildungsprinzips entspreche sogar scheinbar gegenwärtiger gesellschaftlicher Realität: Das individualisierte Bildungsideal treffe auf tatsächlich bereits individualisierte, nicht mehr ständisch gebundene und empfindende, sondern vereinzelte Menschen (64). Eine feste soziale Ordnung sei nicht mehr vorhanden, der soziale Raum frei für den Gedanken, daß der Mensch zuerst und zuletzt individuelle Person sei, die ihren Wert und ihr Ziel in der Vollendung dieser Individualität finde (65). Die gesellschaftliche Realität werde zum bloßen Hintergrund für die Bildung von Individualitäten, der Glaube an eine eigengesetzliche Welt des Geistes beherrsche diese Bildungsauffassung (66):

"Sie bestand in der Forderung, daß der Mensch das autonome Reich des Geistes in seiner Person realisieren und dadurch in seiner Individualität ein Universum aufbauen solle, das zugleich die volle Entfaltung der natürlichen Anlagen der Individuen sei."

Die entscheidende Frage sei nur (67):

"Gibt es für uns Heutigen eine autonome Welt des Geistes, die ein Ganzes ist, zu der hingestrebt werden kann und zu der hinzustreben der Sinn der Bildung ist? Ist der Mensch für uns von Natur auf eine immanente Vollendung angelegt? Und ist es für uns wirklich seine letzte Bestimmung, aus seiner Individualität ein in sich ruhendes Ganzes zu bilden?"

In der Theorie der "Volksbildung" sei zunächst an der Leitidee des klassischen Bildungsbegriffes festgehalten worden: Ganz im Sinne HUMBOLDTs habe man versucht, eine Welt aus seiner Indivi-

dualität zu erzeugen; die Frage sei nur gewesen, woraus diese Welt gebaut und wie sie dem Individuum "eingebaut" werden könne. Hier habe die Volksbildungstheorie die Meinung vertreten, daß die Totalität des Menschen vom gegebenen Zentrum seines konkreten Lebens aus aufgebaut werden müsse (68):

"Die Welt, die die Bildung im Menschen zu erzeugen hat, muß um die konkrete soziale Existenz des Menschen herum gelagert sein wie die Frucht um den Kern; sie muß den Menschen zwar erfüllen und erweitern, aber dadurch zugleich an der Stelle, wo er steht, bestätigen, befestigen, verwurzeln."

Voraussetzung einer solchen Auffassung bilde jedoch die These, daß in der gegenwärtigen Lage noch eine lebendige "Ganzheit" des Menschen möglich sei. Der Rückgriff auf die sogenannten "Lebenskreise" würde beispielsweise die Vorgabe machen, daß diese einen immanenten Sinn besäßen, einen Bildungsgehalt in sich trügen und damit die Möglichkeit eröffneten, "Lebensraum für eine sinnvolle Existenz, sogar Material für eine menschliche Totalität zu werden" (69). Zudem gehe man dabei von der Hypothese aus, daß die einzelnen Lebenskreise ergänzend aufeinander hinweisen würden, "daß sie hinweisen auf ein Ganzes und aus diesem Ganzen gleichsam derivieren" (70).

Die Prämisse einer solchermaßen verstandenen sozialen Harmonie bedeute aber die Vorgabe einer statischen Ordnung gesellschaftlichen Lebens, die wenn auch nicht realiter vorhanden so doch zumindest potentiell möglich sein müsse. Diese Ansicht bedeute jedoch einen Konservatismus im Bildungsdenken auf dem Hintergrund der industriellen Gesellschaft, da hier eine auch nur potentiell angenommene statische Ordnung gar nicht möglich sei.

Nun sei man bei der Suche nach einem neuen, dem Charakter der Gegenwart angemessenen Bildungsbegriff auf den Begriff der "realistischen Bildung" gestoßen; aber auch hiervor müsse gewarnt werden.

Der "Realismus" sei zwar zur Zeit das Denken, auf das der Mensch zurückgeworfen werde, wenn gültige Ordnungen zerbrächen (71). Ja man könne sogar der Meinung sein, daß durch den Realismus der denkende Geist seine spezifischen Aufgaben dem Zeitalter gegenüber erfüllen würde (72):

"Durch ihn erlangt er nicht nur dasjenige Wissen, das praktisch nützlich, sondern diejenige Bildung, die der Gegenwart gemäß ist."

Aber das sei nichts anderes als lediglich eine inhaltlich andere Auffüllung des "klassischen" humanistischen Bildungsbegriffes, die keinesfalls genüge. Wie vorher beruhe dann nämlich das aufgestellte Bildungsideal "auf der Ebenbildlichkeit der gebildeten Individualität mit dem geistigen Gehalt der Zeit" (73). Eine solche Ebenbildlichkeit sei aber in der gegenwärtigen "kritischen Epoche" (74) schlechterdings unmöglich; das alte Bildungsideal habe heute "seine normative Kraft eingebüßt" (75):

"Das Ganze kann nicht repräsentiert werden, es kann nur vollzogen werden" (76):

und zwar vollzogen mit Bewußtsein und mit V e r a n t w o r t u n g; denn wenn der Mensch sich nicht bloß treiben, sondern aktiv sein Schicksal in die Hand nehmen wolle, müsse er sich orientieren, die Kräfte, das Wirkungsfeld, die neue Ordnung kennenlernen. "Bildung" könne heute nicht mehr verstanden werden als ein Haben, ein Besitzen, als geschlossener Kreis, sei keine Repräsentation in der Form einer ausgebildeten Individualität. Bildung sei "das Stehen in der Bewegung der Zeit" (77), und der "Gebildete" sei

"eine geistige Existenz, die nicht als zentrische Figur gebaut ist, sondern die gleichsam als ein Scheinwerfer arbeitet. Je kräftiger sein Scheinwerfer ist und je beweglicher er ist, desto mehr Welt und desto heller wird die Welt von seinem Lichtkegel ergriffen werden" (78).

Diese sich "auf den schmalen Streifen Wirklichkeit" (79) stellende Bildungsauffassung sei eine sehr neue und besondere Form des Realismus (80):

"Der Fleck Gegenwart, dieses Hier und Jetzt der eigenen Existenz wird nun nicht mehr ideell überrollt in dem Sinne, daß er aus dieser Überwölbung erst seinen Halt bekäme. Sondern er wird anerkannt als dasjenige, was wir nicht anders als anerkennen können."

Die Wirklichkeit werde nun nicht mehr zu einer Bedeutung sublimiert, die erst aus dem Ganzen ihren Sinn empfinde, sondern das Ganze werde

zum System der Bedingungen, Elemente und Voraussetzungen, aus denen diese Wirklichkeit aufgebaut sei (82).

"Realistischen Geistes sein" heiÙe nicht, "sich entscheidungslos von der Realität treiben" zu lassen, sondern heiÙe, "bezogen auf die eigene Existenz", zu "denken" (83):

"Realistischen Geistes sein, heiÙt die Wirklichkeit und unsere eigene Entscheidung in ihr mit dem Maximum von Welt unterbauen, sie mit dem Maximum von BewuÙtheit durchleuchten, sie mit dem Maximum von Verantwortung in die Hand nehmen."

Gerade in der Volksbildung sehe sich die Bildungsforderung mit den Realitäten des gesellschaftlichen Lebens konfrontiert; die Frage nach dem Ort der Bildung im Leben sei hier unausweichlich, und man sei sich darin einig,

"daÙ die Bildungsaufgabe der Erwachsenenbildung, ja daÙ der gesamte Bildungsbegriff nur bestimmt werden kann von den realen Lebensbezügen aus, in denen die Menschen der Gegenwart stehen" (84).

So mÙsse die "Bildung" der "Volksbildung" "aufs Leben bezogen" sein, mÙsse Antwort geben "auf die Fragen einer existenziellen menschlichen Situation" (85):

"Volksbildung will den Volksgenossen in die Welt, in der er steht, in die soziale Wirklichkeit, die ihn umfängt, in den Lebenslauf seiner Gemeinschaft dichter einfügen, als er schon eingeführt ist. Sie will ihn in diesen Zusammenhängen sehend machen, natÙrlich ebenso kritisch wie positiv, jedenfalls aber so, daÙ eine bewuÙtere Verantwortung im Gegenwärtigen dabei herauskommt!" (86)

Und drei Jahre später formuliert FREYER noch einmal sein Verständnis von "Bildung" (87):

"... eine Bildung, die den Menschen zwar erfÙllt und erweitert, die ihn aber zugleich an der Stelle, wo er steht, bestätigt und befestigt."

HANS FREYER lädt also (wie ROSENSTOCK (88)) den Begriff der "Bildung" mit der pädagogischen Kategorie der "Verantwortung" auf.

Die Auffüllung des neuhumanistischen Bildungsbegriffs mit realistischen Inhalten allein ist FREYER nicht radikal genug, weil nicht der tatsächlichen gesellschaftlichen Realität entsprechend. Er will ein neues Verständnis von "Bildung", die für ihn kein Haben und Besitzen, keine intellektuelle Lebenstünche in Form literarischer Beflissenheit oder gesellschaftlicher Konversations-tüchtigkeit ist, sondern jenen Aspekt des Menschseins, jenen personalen Integrationspunkt hervorhebt, wo Wissen in Haltung umschlägt, von wo aus sich Reflexion, Planung und Handeln formieren. Und eben die Maßgaben menschlichen Handelns sieht FREYER nicht mehr als außer und vor dem Wissen gegeben, sondern für ihn wird Handeln erst mit und im Wissen durch Einsicht und Bewußtsein möglich, da nur dann das Moment der "Verantwortung" aufleuchten kann.

Hinzu kommt dabei FREYERS Versuch, das dem Persönlichkeitsbegriff anhaftende individualistische Moment zu überwinden, so wie es LEONHARD FROESE beschreibt (1964), wenn er formuliert, das Entscheidende dieser Denkart sei

"die Tatsache, daß das Ich im Du und als Du immer ein Gegenüber hat; sei es in Gott, sei es im Menschen, einzeln wie in der Gemeinschaft...: das Moment der Verantwortung gegenüber einem personalen "Anderen" (89).

Für unseren Zusammenhang ähnliche Gedankengänge finden sich in den dreißiger Jahren auch bei EMIL BLUM, der an dieser Stelle dann nicht unerwähnt bleiben, zu dem aber wegen des beschränkten Platzes nur marginal Stellung bezogen werden kann.

4. In einer "historisch-kritischen" Arbeit (90) versucht der aus dem "Neuwerk"-Kreis kommende EMIL BLUM 1935 anhand des Beispiels "Arbeiterbildung", die er als Prototyp einer Bildungsarbeit mit Erwachsenen ansieht, Idee und Typus einer neuen, "existenziellen Bildung" herauszuarbeiten (91) und definiert (92):

"Existenzielle Bildung geht aus von der Bedrohtheit menschlichen Daseins und sucht es zu bewältigen."

Die in Deutschland allgemein bislang praktizierte und heute in weitgehendem Maße noch übliche Erwachsenenbildung sei "in ihrem (ersten, d.V.) historischen Auftreten in erster Linie Handwerker-

und Arbeiterbildung gewesen" (93). Nur sei schon bald innerbald der Bewegung eine Richtung entstanden, die die humanistische Bildungsidee zur Grundlage ihrer Arbeit gemacht habe; diese humanistische Bildungsidee setze jedoch

"eine harmonische Ganzheit der Welt voraus, die der sich Bildende in sich aufzunehmen und in individuell eigentümlicher Ausprägung ebenbildlich widerzuspiegeln vermag. Wie das Universum als objektives Gebilde, so stellt der Gebildete ein subjektives, sich in Freiheit ideal aufbauendes Kunstwerk dar. Die großen Gestalten menschlicher Bildung sind über alle Zeiten hinwegreichende Repräsentanten der Einheit von Welt und Geist. Durch die Begegnung mit diesen Repräsentanten verwirklicht der sich Bildende sein eigenes Sein in seinem in sich selbst ruhenden Selbstwert. Diese auf Leibniz und der Identitätsphilosophie des deutschen Idealismus basierende humanistische Bildungsidee ist im 19. Jahrhundert klassisch geworden. Sie beherrschte die offizielle Bildungstheorie und hat sich trotz mancher Angriffe über die durch den Weltkrieg ausgelöste Erschütterung des harmonischen Weltbildes hinaus erhalten" (94).

Die "Arbeiterbildung" habe jedoch von Anfang an eine andere Bildungsidee gehabt: des Arbeiters

"Welt war wahrscheinlich kein Kosmos, dessen Universalität er hätte in sich aufnehmen können, um so seine Persönlichkeit zur Totalität ausweitend sich zu bilden" (95).

Diese andersartige Bildungsidee - "wir nennen sie existentielle Bildung" (96) - sei bereits in PESTALOZZI's Begriff der "Elementarbildung" vorgeprägt (97), denn "elementar gebildet" sei nicht,

"wer vieles, ihm Fremdes weiß, sondern wessen Wissen sich aus der Durchdringung seiner Lebensbezüge aufbaut...Elementare Bildung ist lebensnah und lebens-tief" (98).

Damit werde aber auf das menschliche "Dasein in der Fülle seiner Bezüge" verwiesen (99), da "der Mensch ... mit seinem ganzen Sein verflochten (sei, d.V.) in das Gesamtgeschehen seiner Zeit" (100).

Dieses "ganze in die Geschichte gestellte Dasein des Menschen" könne als "Existenz" verstanden werden (101); und

"wo menschliche Existenz in der sinnhaften Gestaltung ihres Daseins bedroht ist, hat die Bildung des Menschen die Aufgabe, zur Überwindung seiner Not zu helfen" (102).

Gerade die "Arbeiterbildung" müsse als "existenzielle" Bildung definiert werden, da sie

1. "ihren Ausgangspunkt von der Gefährdung der wirtschaftlichen Grundlage des Arbeiters" nehme (103),
2. "den Arbeiter als Proletarier, d.h. in seiner geschichtlichen Bedingtheit" erfasse (104) und
3. "am Ringen um sinnhafte Gestaltung des Arbeiter-schicksals" teilnehme (105).

Schon PESTALOZZI und KOLPING hätten sich um eine "Bildung als reale Bewältigung des Daseins" (106) bemüht; ihr Ringen um "Menschenbildung" habe im Dienste der Lebensbewältigung gestanden und sei "aus dem liebenden Willen zum Menschen" entsprungen (107). Die "treibende Kraft" ihres Wirkens sei in ihrem leidenschaftlichen Willen zu suchen, "den Notleidenden Hilfe für ihren Existenzkampf zu bringen, um ihres gefährdeten Menschentums willen" (108).

Diese Art von "existentieller Bildung" sei zugleich eine Art "realer Humanismus" (109):

"Zudem die Arbeiterbildung ihren Ausgang von menschlicher Not nimmt, in geschichtlichem Verständnis die Ursachen der Notlage zu durchschauen sucht und in der geschichtlichen **E n t s c h e i d u n g, V e r a n t w o r t u n g** am Werden der Lebensform trägt, kann auch sie ihrem Wesen nach humanistisch bezeichnet werden. Doch ist dies ein Humanismus, der sich nicht löst von der Realität der Gegenwart, sondern um des Menschenwillen in der Realität verharret und sie zu bewältigen sucht."

Und an anderer Stelle (110):

"Die Existenzialität der Arbeiterbildung ist das Hineingestelltsein des Arbeiters als sich Bildender in die Wirklichkeit. Die Wirklichkeit des Menschen ist seine Leiblichkeit, seine **V e r a n t w o r t l i c h k e i t** und seine Geschichtlichkeit."

Leiblichkeit, geschichtliche Bedingtheit und die Verantwortlichkeit des Menschen machen also - nach BLUM - die "Lebenstiefe" der

"existenziellen Bildung" aus; damit ist aber zugleich jene metaphysische Sinngebung menschlichen In-der-Welt-Seins berührt, die den Überzeitlichen Aspekt des Menschseins ausmacht und die sich erst vor den real gestellten Aufgaben der Zeit entfaltet und bewährt: die Verantwortlichkeit des Menschen, die sich im verantwortlichen Entscheiden und Handeln niederschlägt.

Der wesentliche Punkt der Bildungstheorie BLUMS (wie der ROSENSTOCKS und FREYERS) liegt geradezu in der Tatsache, daß in einer dynamischen und mobilen Gesellschaft der normative Horizont eines geschlossenen Weltbildes nicht mehr als gegeben vorausgesetzt und ein für das Handeln als gültig geltendes Normensystem als vorhanden angesehen und somit nicht hinterfragt werden kann. Mit der Hinwendung zur täglichen Realität mußte notwendigerweise zugleich eine Abschwächung des Totalanspruchs der Idee von der Selbstvollendung der Persönlichkeit zu einer vollendeten, monadisch verstandenen, gestalthaften Vollkommenheit des einzelnen für sich selbst erfolgen: Nicht die Innenausstattung des Menschen konnte noch als wesentlich angesehen werden, sondern sein verantwortliches Stehen und Handeln mitten in der Welt. Der Erwachsenenbildung mußte dann die Aufgabe zugesprochen werden, für das verantwortlich-soziale Handeln Hilfestellung zu geben, eine Hilfeleistung, die wohl zum ersten Male von WILHELM FLITNER mit dem Begriff der "L e b e n s h i l f e" belegt wurde:

5. In seinem Aufsatz über die "Aufgaben einer Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung" (111) - der bereits Ostern 1926 den Regierungen der Vereinigten Deutschen Länder als Denkschrift in erweiterter Form im Auftrage des HOHENRODTER BUNDES überreicht und 1927 als Manuskript gedruckt worden war (112) - schrieb FLITNER (113):

"Die Arbeit der Erwachsenenbildung soll ein praktisches Ziel haben: Sie kann sich nicht damit begnügen, dem Menschen einen inneren Reichtum der "Bildung" zu schaffen. Sie soll ein geistiges Leben, einen Zusammenhang von Überzeugung, ein Gefühl für Sitte entwickeln, nicht bloß, weil diese Güter den einzelnen bereichern, sondern weil sie ihm sittliche L e b e n s h i l f e werden können."

Der Plan zur Errichtung einer Forschungs- und Bildungsstätte war Pfingsten 1925 beschlossen worden und entsprach dieser "Denkschrift".

Sie geht bei ihren Ausführungen davon aus, daß seit dem Ende des ersten Weltkrieges ein Zustand des inneren Streites im Volke herrsche; Lehrstellennot und Arbeitslosigkeit seien nur die äußeren Kennzeichen eines schon seit langem im Inneren schwelenden Ordnungs-, Werte-, und Sittenverfalls. Das Verhältnis der Geschlechter zueinander habe sich verändert, die Einstellung zu Beruf und Arbeit veroberflächlicht, auf dem Lande komme es zu Loslösungserscheinungen von althergebrachten Bindungen und Ordnungen, das Verhältnis der Arbeitgeber zu den Lohnarbeitern bedürfe schlechthin einer Aufbesserung, und schließlich mangle es an moralischer und religiöser Überzeugungskraft in allen Schichten des Volkes. So finde sich der Mensch dieser Zeit mitten in einer Auflösung von Bindungen aller Art.

Die Erwachsenenbildung vor dem Kriege hätte "der allgemeinen Zeit-tendenz nach Vermehrung der intellektuellen Kultur, nach Übermittlung der Wissenschaftsergebnisse an möglichst breite Massen und nach Verbreitung des Bücherlesens" entsprochen (114). Diese Arbeit sei jedoch hinsichtlich ihres Sinnes "im Ganzen des Volkslebens und der Menschenbildung" nicht recht durchdacht gewesen (115). Jetzt, wo die Erziehung erschwert sei und die haltgebenden Kräfte objektiver Ordnungen und Mächte versagten, rücke die Erwachsenenbildung stärker in den Blickpunkt und trete ihre volkserzieherische Verantwortung deutlicher als bisher zu Tage (116).

Man habe die Erfahrung gemacht, daß Jugend-, Schul- und Kirchenbildung heute allein nicht mehr fähig seien, "einen elementaren geistigen Zusammenhang in den Menschen dieser krisenvollen Zeit zu entwickeln, der ihnen ermöglicht, zu leben" (117), und zwar so zu leben, daß den auflösenden Tendenzen Widerstand geboten, die großen Lebensenttäuschungen vom Menschen selbst aus sich heraus bewältigt und die Erziehung der eigenen Kinder zu geistiger Mündigkeit sicher und erfolgreich gemeistert werden könne (118).

So habe sich die Notwendigkeit einer "Schulungsarbeit" für Erwachsene ergeben (119). Der Erwachsene, der zwar die Volks- und Fortbildungsschule absolviert, seine Schuleindrücke aber vergessen und die Erfahrung dieses "verworrenen und geistig vielfach armseligen, haltlosen Lebens gemacht" habe (120), verlange dringend

nach einer "zweiten Epoche der Besinnung und nach geistigem Verkehr, der ihm wieder ein Fundament zu finden behilflich" sei (121).

Bisher habe sich die Gesellschaft beispielsweise in der "Inneren Mission", der staatlichen Wohlfahrtspflege und der öffentlichen Fürsorge nur derjenigen angenommen, die in diesen verworrenen Zeiten auffällig hilflos geworden oder sogar schon gescheitert seien. Es habe sich aber noch keine Stelle gefunden, "die den Tüchtigen, Bildungsfähigen, Kraftvollen, die an derselben Wirrnis leiden, zu Hilfe gekommen" sei (122).

Neben die soziale Wohlfahrts- und Erziehungspraxis, die es mit der Heilung von sozialen Mißständen, von Armut, Verwahrlosung oder Entwurzelung zu tun habe, habe sich aber bereits ein neuer Kreis erzieherischer Praktiken gestellt: die Jugendbewegung auf der einen und das freie Volksbildungswesen auf der anderen Seite.

In diesem Zusammenhang käme der Volkshochschule dann eine besondere Bedeutung zu, wenn als "zentrale erzieherische Aufgabe" der Erwachsenenbildung gelten könne, was teilweise heute mit "volkstümliche(r) Erwachsenenbildung" bezeichnet werde (123).

Bei dieser Auffassung ginge man davon aus, daß sich auch hier in einer tieferen seelischen Schicht eine Notlage fände, die allerdings anders geartet sei als die, die sich aus den sozialen Mißständen öffentlich ergebe, nämlich:

"Die innere Not des bildsamen und bildungsbedürftigen Menschen einer gefährlichen Zeit, der in Verkehr kommen möchte mit Erfahrungen, mit geistigen Überlieferungen, mit geformtem Leben!" (124)

Hier ständen die eigentlichen Formkräfte des "sittlichen Menschen" in Frage und ihre Aufrichtung im einzelnen. Der "sozialen Pädagogik der Nothilfe" müsse also hier ergänzend eine "soziale Pädagogik des Erwachsenen" zur Seite treten (125).

So gesehen, habe Erwachsenenbildung, indem sie L e b e n s h i l f e leiste (126), immer auch ein praktisches Ziel (127):

"Volksbildung soll also der Mutter helfen, ihr Kind erziehen, den Eheleuten helfen, die Familie halten und ihr Heim richten, soll den Erwerbstätigen hel-

fen, die Nöte des Erwerbslebens und der Arbeitskrisen zu bestehen, dem Staatsbürger, dem Gemeindeglied, dem Nachbarn, dem Freund - dem Menschen in seinen konkreten Verhältnissen."

Allerdings könne diese "Lebenshilfe" für die Bewältigung der konkreten Lebensschwierigkeiten nur in einer Vorbereitung bestehen, indem "dem Menschen eine innere Kraftquelle" eröffnet und eine geistige Orientierung gegeben werde (128).

Wenngleich diese Äußerungen FLITNERS - auch im Zusammenhang einer "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe"- heute nicht mehr vorbehaltlos akzeptiert werden können, so sind sie doch im Gesamtkontext einer Bewegung zu sehen, die (vereinzelt) nach neuen Konzeptionen rang. Wenn diese Stimmen nicht das nötige Gehör fanden, so hatte das wahrscheinlich zwei Gründe: zum einen wurde die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Deutschland 1933 jäh unterbrochen, zum anderen aber wurden die methodisch-didaktischen Konsequenzen dieses neuen Ansatzes nicht konkret genug von seinen Verfechtern entfaltet, so daß die auf dem Boden der Kulturkritik fußenden Vorstellungen mit ihren betont zivilisationskritischen, anti-industriellen und technikfeindlichen Akzenten mehr Resonanz in Kreisen der Volksbilderschaft fanden.

Dennoch wären in diesem Zusammenhang mindestens zwei Versuche zu nennen, diese neuen Tendenzen im Bereich der Erwachsenenbildung praktisch schon zu Zeiten der Weimarer Republik fruchtbar werden zu lassen: das Bemühen um das "Fach" "Lebenskunde" (bzw. "Lebenslehre") und die Übernahme zeitlich bedingter berufsbildender Aufgaben durch Institutionen der Erwachsenenbildung.

6. "Lebenskunde" und "Lebenslehre" für den Bereich der Erwachsenenbildung - in den zwanziger Jahren synonym verwendete Begriffe (129) - forderte 1929 bereits RUDOLF LOCHNER, wobei er mit dieser Forderung zugleich einen aus der eigenen praktischen Erfahrung entwickelten Plan für die praktische Durchführung dieses mit energischem Nachdruck postulierten "Faches" vorlegte (130).

Unter Berufung auf die "Marburger Leitsätze" (131) - zu denen er sich voll und ganz bekenne - vertrat LOCHNER die These, daß die Erwachsenenbildung vom "tätigen" Menschen auszugehen habe, von

seinen "natürlichen Lebenskreisen" (132), seinen "unmittelbaren Lebensbedürfnissen" (133), seinen "Interessenverknüpfungen" (134). Die beste Möglichkeit dazu biete die "Lebenskunde",

"als deren Aufgabe ich erstens die Verbindung der sonstigen Lehrgegenstände betrachte (Konzentrationsfach) und zweitens die Einwirkung auf das Weltbild der jungen Leute einerseits, ihre Lebensweise andererseits" (135).

Er selbst - LOCHNER - habe nun den Versuch unternommen, der breiten Öffentlichkeit für ein solchermaßen integriertes Fach einen "Lehrplan in groben Umrissen" vorzulegen, der aber als "durchaus beweglich" anzusehen sei, da jeweils veränderte Umstände auch eine Umgestaltung des "Lehrplans" erforderlich machen könnten (136).

Insgesamt müsse jedoch - gleich wie ein solcher "Lehrplan" aussehe - bedacht werden, daß es in diesem neuen "Fach" nicht nur um die Beschreibung und Übermittlung von Wissensstoff gehen könne, sondern zugleich um eine direkte Beeinflussung in Richtung einer "Lebensgestaltung" (137), "besser gesagt: Lebensumgestaltung" (138).

Ähnliches postulieren nach dem Zusammenbruch WILHELM FLITNER und ALFONS RINKE.

FLITNER forderte im Sinne einer propädeutischen "Lebenshilfe" eine "Lehre vom Schicksal und Aufgabe des Menschen" (1935) (139) und verwendete dafür den Begriff der "Lebenslehre" (140):

"Darunter soll die Lehre verstanden sein, die im einfachsten Fall zwei Aufgaben hat: sie soll dem Menschen ein Bewußtsein von den Schicksalen geben, die ihm nach dem Lauf der Welt bevorstehen, sie soll ihm ferner sagen, was er inmitten des Schicksals s e i n und t u n muß."

Für den heutigen Menschen - so FLITNER weiter - sei "ein wirksames Bewußtsein von Schicksal und Aufgabe des Menschen" zwingende Notwendigkeit (141). Eine umfassende "Lebenslehre" müsse "alle Bereiche von Schicksal und Aufgabe umgreifen: staatliches wie gesellschaftliches Leben, Liebe der Geschlechter, Haushaltung, Berufsschicksal, das ganze Lebenswissen des Alltags" (142).

"Lebenslehre" müsse betrachtet werden als eine klärende und ge-

steuerte "Lebensbetrachtung für Laien" (143); weder handle es sich hier um eine gelehrte Propädeutik noch um eine popularisierende, in vereinfachter Form vorgetragene und fertige Philosophie, sondern dieses neue "Fach" wolle

"eine Besinnung entwickeln, die auch in der Philosophie enthalten ist, hier aber unmittelbar aus der Lebenserfahrung herausgeschöpft wird und eine wissenschaftliche Form noch gar nicht gewonnen hat. Sie wäre volkstümlich in sich selbst und müßte nicht erst künstlich volkstümlich gemacht und popularisiert werden" (144).

Diese Betonung der lebensphilosophischen Gesichtspunkte im Bereich einer "Lebenslehre" findet sich auch bei ALFONS RINKE, der aus der Arbeit der HAMBURGER VOLKSHOCHSCHULE im Winterhalbjahr 1948/1949 von einem Arbeitskreis berichtet, der unter dem Thema "Lebenslehre aus Briefen" anhand einer Auswahl literarischer Brieftexte (Barock bis Neuzeit) "im anschließenden Rundgespräch" den "Gedankenkreis einer Lebenslehre" erschließen wollte (145): beispielsweise

- die methaphysische Seite des Lebens in ihrer Selbsthingabe auf Grund transzendenter Bindung an das Göttliche;
- die "Welt in ihrer Wirklichkeit" (146) mit ihrer Forderung nach einer Daseinsanalyse und der menschlichen Wirklichkeitsbegegnung auf Grund eines eigenen "Reichtums des Herzens" (147);
- die Entscheidungsmächtigkeit menschlichen Daseins in jeweiligen Situationen des Lebens mit ihrem eine situationsgebundene Gewissenentscheidung erheischenden menschlichen Handeln.

Insofern die ausgewählten Texte Situationen menschlichen Ringens und menschlicher Bewährung dargestellt hätten, seien sie Zeichen einer "Lebenslehre" in richtungsweisender Hinsicht gewesen (148):

"Gerade die Ungesicherheit menschlicher Existenz erfährt in dieser Arbeit, in der es nicht um Vermittlung von bloßem Wissen geht, eine Lebenshilfe durch jene Fragestellung zu einer Entscheidung ... die dem weiteren Leben eine neue Richtung geben kann."

Diese Vorschläge LOCHNERS, FLITNERS und RINKES waren zweifellos (allerdings noch recht vage und allgemein gehaltene) Versuche,

die oben zitierten neueren Tendenzen im Sinne einer Erwachsenenbildung als Lebenshilfe didaktisch-methodisch fruchtbar zu machen. Ebenso sicher gehen sie aber andererseits ihrem Ursprung nach auf jene gesondert und von der kirchlichen Lehre bewußt unabhängig durchgeführten Unterrichtsveranstaltungen freireligiöser Gemeinden in den Schulen zurück (1844) (GEORG PICK 1930) (149), die zugleich auch erste Lehrbücher für eine solche "Lebenskunde" entworfen hatten.

Wie dem Begriff der "Lebenshilfe" selbst, haftete (und haftet) aber auch dem Terminus der "Lebenskunde" bzw. "Lebenslehre" je nach der verschiedenen Deutung seines Simplex "Leben" eine duale Interpretationsmöglichkeit an, die im empirisch-positivistischen Sinne "Lebenskunde" als "Einführung in das, was ist und womit der verständige Mensch und Bürger rechnet, um sein Leben und Vorwärtskommen zu fördern", im methaphysischen Sinne den Gesamtbegriff als "Weisheit" in der Lebensgestaltung (etwa im Sinne FICHTEs "Anweisung zum seeligen Leben") deuten (OTTO EBERHARD 1930) (150) und damit als teleologische Zielsetzung die "Erhebung von der Realität der Lebenspraxis zu dem sie bestimmenden Sinn" fordern konnte (GEORG PICK 1930) (151).

Während im ersteren Falle die Unterrichtung im Fache "Lebenskunde" dann auch kompensatorischer Natur war, also eine Reihe wissenswerter und im traditionellen Fächer-Kanon kaum berücksichtigter Gebiete wie Sexualaufklärung, Gesundheitspflege, Techniken der geistigen Arbeit usw. beinhaltete, setzte sich aber im Bereich der institutionalisierten Erziehung vor allem die angeführte zweite Interpretationsbedeutung des Begriffes "Lebenskunde" durch (153), die dann expressis verbis in der damaligen Reichsverfassung ihre Stützung erfuhr (Art. 146, Abs. 1 und 2; Art. 149, Abs. 1) (154).

Andererseits bestand (und besteht) die Möglichkeit der Verbindung beider Ausdeutungen: das Verständnis der "Lebenskunde" als Einführung oder Hilfe zur "Selbstbesserung" (GEORG PICK 1930) (155) und Selbstbestimmung, als Hilfe, die "sich auf das Zentrale, Wesenhafte des Menschen" in seinem realen Dasein in Welt und Wirklichkeit richtet (GEORG PICK 1930) (156), und für das wir oben die Kategorie der "Verantwortung" fanden, einer Verantwortung für dieses u n d jenes Leben, für Diesseits u n d Jenseits (157).

Dann bekommt die "Lebenskunde" aber eine umfassendere Bedeutung:

"Die Lebenskunde nimmt als eine Bildungsangelegenheit die Aufgabe auf sich, junge Menschen anzuleiten, daß sie "leben" können und "richtig" zu leben verstehen, d.h. sie begnügt sich nicht mit der Deutung der Lebensfülle in ihrem Total oder mit der Schichtung von Bausteinen zum Aufbau einer künftigen Lebensanschauung, sondern sie führt weiter zu der königlichen Kunst, aus den im Lernen und Werden gesammelten Quellen der Kraft in freier Selbstbestimmung wertvolle Lebensgestalt aufzubauen und in deren Dienst sinnvolle Lebensarbeit zu leisten. Also Lebensgestaltung und Lebensmeisterung in dem Sinne, daß der Mensch sein Gesamterleben und -erleiden, nicht bloß sein "moralisches Handeln" in große Sinnzusammenhänge einordnet, die für den Christen mit dem Willen Gottes zusammenfallen und aus dem Aspekt einer höheren Welt Leuchtkraft und Richtungsbestimmtheit empfangen" (OTTO EBERHARD 1930) (158).

Lebenskunde - so EBERHARD mit pathetischen Worten weiter - müsse zu einer Lebenshaltung verhelfen, die "den Menschen mitten im Alltag ständig für das Erlebnis des Höchsten in Bereitschaft" halte (159).

Exponenten dieser Auffassung waren vor allem RALPH WALDO EMERSON (1905), ANTON HEINEN (1913) und FRIEDRICH WILHELM FOERSTER (1953; 1954) (160), die trotz aller Verschiedenheiten ihrer Gedankenführung von der gemeinsamen Auffassung ausgingen, "daß das Leben dem Menschen, wenn er ^{sein} seines Lebens und seiner Freiheit bewußt wird, eine Gestaltungsaufgabe stellt, daß er sein Leben "selbst in die Hand nehmen" kann und selbst über Glück und Erfolg seines Lebens entscheidet" (FRANZ PÜGGELER 1965) (161). Die "Lebenslehren" und "Lebenskunden" wollten nun als theoretische Reflexion und Theorie für das praktische Handeln auf das sinnvoll zu gestaltende Leben des Menschen "fruchtbar" einwirken und Hilfe - Lebenshilfe - leisten, vor allem durch die Vermittlung von "Elemente(n) einer konkreten Lebenslehre" (FRANZ PÜGGELER 1965) (162).

Eine solche "Lebenskunde" ist dann ihrem Charakter nach normativ (insofern ein Zielgesichtspunkt - der verantwortlich handelnde und das Leben gestaltende Mensch - intendiert wird), deduktiv (insofern von diesem erst noch zu erreichenden Leitbild die

Richtlinien für das praktische Handeln deduziert, abgeleitet werden) und technologisch (insofern dem sein Leben gestaltenden Menschen "eben das Ziel für sein Tun gewiesen, der Weg gezeigt und die Mittel an die Hand gegeben werden sollen", durch deren Anwendung er dieses Ziel erreichen kann) (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1967) (163).

In der didaktisch-methodischen Aufbereitung trifft sie auf die Lebenserfahrung des Teilnehmers, der auf Grund seiner Erfahrungen Fragen und Probleme mitbringt, die der Lösung bedürfen. In diesem Falle schlägt die Lebens-"lehre" dann in Lebens-"hilfe" um und gibt da, wo sie auf die konkreten Nöte und Bedürfnisse des einzelnen bezogen wird, ihren Selbstständigkeitsanspruch auf.

Unter diesem Aspekt erfährt in der Folge auch der Begriff der "Bildung" eine neue Akzentuierung und wird zum personalen Integrationspunkt, wo Wissen in Haltung umschlägt:

"Bildung beschäftigt sich mit dem Sinn des menschlichen Handelns... Bildung ... ist die Art und Weise des Handelns, das Mittel, die Tat zu erhellen und zu lenken, um ihr dadurch eine Bedeutung in weit größeren Zusammenhängen zu geben. So muß die Bildung das Handeln begleiten, muß eine der fortlaufend-wirkenden Kräfte sein, sich vereinen, um den Charakter eines Menschen-Dasein zu bestimmen" (JOHN W. POWELL 1951) (164).

Gerade dieser Anspruch scheint uns jedoch weder bei FLITNER noch bei LOCHNER und RINKE gegeben. Bei FLITNER ist zu fragen, inwiefern seine "Lebenskunde" als "Laienphilosophie" und "vorwissenschaftliche Meditation" im Sinne eines naiven In-der-Welt-Stehens in einer von der Wissenschaft und wissenschaftlichen Erkenntnissen durch und durch durchdrungenen dynamischen und mobilen Gesellschaft nicht als antiquiert betrachtet und angesehen werden muß und an wesentlichen Voraussetzungen unserer Zeit vorbeigeht (HERMANN RÖHRS 1969) (165); was bei ihm als "lebenskundliche Betrachtungen" (166) obendrein den Charakter des Unverbindlichen hat, trifft dann insbesondere bei LOCHNER zu, der über sein methodisches Vorgehen in den einzelnen "Stunden" schreibt (167):

"Ich beginne im Hinblick auf die anfängliche Schüchternheit die erste Stunde mit reinem Vortrag und

setze erst nach einer halben Stunde ... vorsichtig mit Fragestellungen ein. Schon in der zweiten Stunde gelingt es bei einigermaßen günstigem Schülermaterial sehr viel aus den Schülern selbst herauszuholen: allerdings darf darüber nicht Zeit vergeudet werden. Ich bin der Auffassung, daß der entwickelnde Nur-Vortrag oft günstiger wirkt, als die Fragestellungen, die den Unterricht leicht auf Abwege führen. Vor solchen Abwegen muß man sich mit Strenge bewahren, da die zeitlichen Verhältnisse der Lehrgänge das einfach gebieterisch fordern. Es ist geradezu ein Unfug, wenn der Lehrer, wie ich es vielfach erlebt habe, derart in die Breite gerät, daß er nur einen Bruchteil dessen durchzuarbeiten vermag, was er ursprünglich vorhatte. Um dies zu verhindern, empfiehlt es sich, den Schülern zu Beginn des Lehrgangs die Planeinteilung anzugeben oder ihnen dieselbe schriftlich in die Hand zu drücken; sie wissen dann wenigstens von Stunde zu Stunde, was sie zu erwarten haben und können sich einigermaßen vorher schon darauf einstellen. Auch ist davon der Vortragende zur Selbstdisziplin genötigt und muß sich an seine Versprechungen halten."

Hier scheint sich die Erwachsenenbildung naiv-gläubig wieder in ein altes Fahrwasser zu begeben, dem sie sich doch gerade entronnen glaubte. Die Organisation des Unterrichts auf vorwiegend kognitive Prozesse hin, die vortragsmäßige Form der Darbietung eines vorgekauften und vorverdauten Wissens, die Nicht-Berücksichtigung der individuellen Bildungs-Ist-Lage der Teilnehmer, die streng geforderte Einhaltung eines vorher aufgestellten Lehr- und Lernplanes: all das erinnert an die Zeiten der "Alten Richtung" und verkennt in eklatanter Weise den Geist der von LOCHNER zitierten "Marburger Leitsätze" von 1916 (168).

Bei ALFONS RINKE schließlich gilt in veränderter Form, was schon bei FLITNER gesagt wurde: Die Besprechung und Diskussion ausgewählter Brieftexte kann leicht den Realitätsbezug zur gegenwärtigen Wirklichkeit verlieren und damit zu einem "Reden über etwas" ausarten, ohne eine bildende Wirkung zu erzielen.

So ist es dann auch nicht verwunderlich, wenn diese Versuche, eine (im Grunde doch nur) philosophisch-idealistische "Lebenshilfe" durch die Vermittlung einer "Lebenslehre" (oder einigen ihrer Elemente) zu leisten, kaum je ernsthaft zum Tragen kommen, weil sie primär nur "Besinnung", selten echte "Hilfe" waren.

Anders das zweite Unterfangen, den Gedanken der "Lebenshilfe" im Bereich der Erwachsenenbildung didaktisch-methodisch fruchtbar zu machen: "Lebenshilfe" - konkretisiert als Hilfe für den beruflichen Sektor des menschlichen Lebens.

7. Stark belastet waren die Diskussionen auf dem Gebiet der Erwachsenenbildung in den zwanziger und dreißiger Jahren durch die polemische Verwendung der Begriffe "Allgemeinbildung" und "Berufsbildung". Als Exponenten beider Richtungen sei in diesem Zusammenhang auf den protestantischen Theologen und Pädagogen OSKAR HAMMELSBECK und den ebenfalls wie HAMMELSBECK dem sog. "HOHENRODTER BUND" angehörenden ehemaligen Handelsschuldirektor EDUARD WEITSCH verwiesen (169).

In den allgemeinen Disput um das Verhältnis von Bildung ("Allgemeine Bildung") und Berufsbildung hatte damals OSKAR HAMMELSBECK 1931 mit seinem Aufsatz über das Thema "Arbeit und Beruf als Bildungsprobleme" eingegriffen (170) und versucht, das vorherrschende Alternativdenken "von innen" durch die Aufdeckung interdependenter Zusammenhänge zu überwinden.

Diesen Ausführungen begegnete ein Jahr später EDUARD WEITSCH mit einem Widerpart unter dem polemisch gehaltenen Titel "Der Mensch jenseits der Berufsbildung" (1932) (171). Kurz zusammengefaßt, lag der Tenor seiner Überlegungen auf dem Hinweis, daß "Bildung" durchaus ohne die Grundlage einer "Berufsbildung" möglich sei - "jenseits von der Berufsbildung, mindestens ebenso wie vom Berufe aus" (172).

Diese "Bildung" für den nicht-beruflichen Sektor der menschlichen Existenz werde dem Jugendlichen schon in der Berufsschule durch die neben die "Berufskunde" tretende "Lebenskunde" (- als "Lebenshilfe in den verschiedenen Sphären seines Lebens" (173) -) vermittelt; für den Erwachsenen käme es nur der Erwachsenenbildung zu, eine hier zur Zeit noch klaffende Lücke zu schließen (174). Diese "Lebenshilfe" sei echte "Menschenbildung", "die der Meisterung des Lebens in seinen nichtberuflichen Segmenten" diene (175).

Dem hier proklamierten und postulierten Anspruch an die Erwachsenenbildung, "jenseits von Beruf und Berufsbildung Lebenshilfe für die

Ansprüche der täglichen Umwelt an den Menschen zu leisten" (OSKAR HAMMELSBECK 1932) (176), erwiderte in ebenso polemischer Weise OSKAR HAMMELSBECK (177):

"Ich gebe zu und fordere selbst,
daß der Mensch neben oder gar ohne seinen mecha-
nisierten Beruf solche Lebenshilfen braucht; aber
ich wehre mich gegen den Optimismus von der ihrer
Urstände beraubten Bildung."

"Der Mensch jenseits der Berufsbildung" von WEITSCH (178) sei "ein armer, kranker Zeitgenosse." Wenn die Erwachsenenbildung abseits der beruflichen Sphäre menschlicher Existenz einzugreifen versuche, so helfe sie letztlich nur mit unzulänglichen Scheinmitteln (179):

"Das sind in der Perspektive der Objektivitäten und
des Volkszusammenhanges Pflaster auf kleine Malheur-
chen, mag noch so sehr die volksbildnerische Praxis
sie zeugen."

Realistisch eingestellte Berufshilfe - von WEITSCH und HAMMELSBECK mit dem Terminus der "Lebenshilfe" belegt - konkretisierte sich in den dreißiger Jahren vor allem aber auch in den Überlegungen zum "Freiwilligen Arbeitsdienst."

THEODOR BÄUERLE - von FRITZ LAAK neben EUGEN ROSENSTOCK-HUESSY als einer der beiden großen Initiatoren "für den sozialpädagogischen Charakter von Arbeitslager und Arbeitsdienst" bezeichnet (1932) (180), der durch die damalige Gründung des WÜRTTEMBERGISCHEN HEIMATDIENSTES "die volkserzieherisch eingestellten Verbände zusammengefaßt" habe, "um durch sie den arbeitspädagogischen Charakter des Arbeitsdienstes voll auszuschöpfen und damit wesentliche Lebenshilfe den Erwerbslosen geben zu können (181) - THEODOR BÄUERLE also zog selbst in der damaligen Diskussion um den "Freiwilligen Arbeitsdienst" in einem Aufsatz die Verbindung zwischen "Arbeitsdienst" und "Erwachsenenbildung" (1932) (182).

Auch er bekannte sich zu der Auffassung erwachsenbildnerischer Überlegungen, die den "Ausgangspunkt alles volksbildnerischen Bemühens grundsätzlich in den Menschen verlegt" (183), "in seinem schicksalhaften Eingebundensein in die konkrete Lebenssituation" (184). Die Erkenntnis mache sich allmählich breit, daß die Erwachsenenbildung

überall dort einzugreifen habe, wo heute die "lebendigen Formkräfte" innerhalb der "Lebensordnung" (Familie, Wirtschaft, Sozialleben, Volk und Staat) versagten, um die Wiederentfaltung der formenden und bildenden Kräfte" anzuregen (185). So sei es auch "recht und nötig,

daß sich die Volksbildung um das harte Schicksal der Erwerbslosen annimmt und sich die Frage vorlegt, wie diesen am schwersten leidenden Volksgenossen Lebenshilfe gebracht werden könnte" (186).

Hier biete der "Freiwillige Arbeitsdienst", der "von tiefer, symbolischer Bedeutung" sei (187), einen gangbaren Weg, denn der Erwerbslose wolle und brauche Arbeit; lediglich die Veranstaltung von "Kursen" könne nur als ein kümmerlicher Notbehelf betrachtet werden (188).

Vor allem BÄUERLE war es, der mit solchen Formulierungen die neueren Tendenzen dann in die Nähe und den Bereich der Sozialreform lancierte und ihnen das Stigma einer Not- und Hilfsmaßnahme gegen Mittellosigkeit und Verwahrlosung affigierte - mit der ganzen Breite diskriminierender Einschätzung von Seiten der "gehobenen Schichten", da solche "sozialen" Notlagen vorwiegend schichtenspezifische Symptome zu sein schienen.

Ihre Unterstützung fand diese Entwicklung zusätzlich in der kulturkritischen Haltung weiter Kreise, die in der Erwachsenenbildung Bollwerk und Rettungsmittel gegen "Kulturverfall" und "Entseelung" sahen (GEORGI SCHISCHKOFF 1964) (189) und mit ihrer Argumentation die Wirklichkeit emotional-idealistisch verschleierte. Die Verwendung des Begriffes "Lebenshilfe" zur Unterstützung der eigenen Meinung war deshalb in diesem Zusammenhang in doppelter Weise problematisch und auch nicht im Sinne seiner Erfinder: Zum einen wurde "Lebenshilfe" zu einer zeitbedingten, sich selbst später paralysierenden "Not"- Funktion degradiert, die (bezogen auf den erwachsenbildnerischen Effekt) nur augenblicks-, nicht aber zukunftsorientiert war; zum anderen wurde aber hier (und das noch in verschärfter Weise) jene alte Trennung von "Humanismus" und "Realismus" vollzogen, wobei die Kategorie der "Lebenshilfe" vor allem dann die "Realitätsbezogenheit" der erwachsenbildnerischen Maßnahmen meinte.

8. Dieser Gesichtspunkt einer zeitbedingten "Not-Hilfe" als Begründung für spezielle erwachsenbildnerische Maßnahmen einer zu leistenden "Lebenshilfe" findet sich - unterstützt durch die historische Entwicklung - bis in die fünfziger Jahre, vor allem aber in der Zeit nach dem Zusammenbruch bis zur Währungsreform:

- 1948 schrieb HEINER LOTZE über die Zielsetzung der Erwachsenenbildung (190):

"Im Heute und Hier, in der ganzen Trostlosigkeit dieser Zeit und in der armen Verlassenheit, die die Begleiterin des Wanderers ist, sieht sie (die Erwachsenenbildung, d.V.) ihre eigentliche und bedeutende Aufgabe."

- Und die von der ersten Volkshochschultagung für die britische Zone in HANNOVER (2.4. - 4.4.1946) verabschiedete 4. "Entschließung" formulierte im gleichen Sinne (191):

"Durch den Zusammenbruch der ihr anerzogenen national-sozialistischen Ideen und die Not der Gegenwart befindet sich die deutsche erwachsene Jugend in einer schweren geistig-seelischen und sittlichen Krise, die zu einem Dauerzustand zu werden droht ... Die auf der 1. Volkshochschul-Tagung für die britische Zone vom 2.-4. April 1946 in Hannover versammelten Referenten, Leiter und Lehrer von Volkshochschulen empfehlen daher den Provinzen, Ländern und Regierungen die Gründung von Heimvolkshochschulen und Jugendvolkshochschulen zur Überwindung der Krise der deutschen erwachsenen Jugend."

Hilfe bei der "Überwindung der (zeitbedingten) Krise" - das hieß dann konkret und vor allem:

- Philosophisch-existentielle Hilfe für diejenigen, "die in diese Verwirrung zunächst einmal festen Boden unter die Füße bekommen wollten und zugleich seelischen Halt, geistig-sittliche Maßstäbe und Werte suchten" (FRITZ BORINSKI 1954) (192);

- Hilfe bei der Ausbildung pragmatischer Fertigkeiten und Fähigkeiten im Sinne einer kompensatorischen Erwachsenenbildung für diejenigen, "deren Bildungsmöglichkeiten in der Jugend beeinträchtigt waren" durch die Ereignisse der historischen Entwicklung (WOLFGANG SCHULENBERG 1964) (193);

- Politische "Um-Schulung" (Re-Education) als Weiterführung amerikanischer, englischer und sowjetischer Bemühungen in den Gefangenenlagern mit dem Ziel der Schaffung einer Gesinnungs- "Voraussetzung für die Wiedereinordnung Deutschlands in die Völkerfamilie" (ERICH WENIGER 1945) (194).

Vor allem dieser (3.) Teil der Aufgaben schwebte als Primärintention den alliierten Siegermächten vor, wenn sie mit dem Blick auf eine anders, besser zu gestaltende Zukunft und auf die im eigenen Lande gemachten positiven Erfahrungen eine Wiederbelebung und Reorganisation alter und die Gründung neuer Volkshochschulen anstrebten; FRITZ BORINSKI schreibt aus guter Kenntnis der Dinge (1954) (195):

"Als ... nach 1945 die deutsche Volkshochschule neu ins Leben trat, stand ihre Gründung von Anfang an im Zeichen der Politik. Sie war ein Teil der Umerziehungsprogramme der Siegermächte, aber auch der Demokratisierungspolitik der in den Besatzungszonen neu geschaffenen Ländern."

An anderer Stelle und zu einem späteren Zeitpunkt (1968) interpretiert BORINSKI dieses Unterfangen (196):

"Die Demokratie im besiegten Land mußte im Schutz und Schatten der Siegermächte aufgebaut werden. Erziehungsoffiziere der Besatzungsmächte entwarfen die Pläne dieses Aufbaus, auch im Sektor des Bildungswesens; sie kontrollierten ihre Durchführung."

Ganz in diesem Sinne forderte dann 1946 das "Statut der Berliner Volkshochschulen" von eben dieser Institution die

"Mitwirkung bei der Ausrottung der nazistischen, militaristischen und imperialistischen Ideologie aus dem deutschen Geistesleben" (197),

und schrieb das Vorstandsmitglied im Weltbund für Erwachsenen- und Mitbegründer des Bayrischen Volksbildungsverbandes, EDUARD BRENNER, 1947 (198):

"Die Volksbildung muß sich der ... Forderung der Zeit nach der Schaffung eines demokratischen Deutschlands unterordnen. Dadurch wird sie zur Bildung im höchsten und besten Sinne."

Die Mehrheit des Volkes - so fährt BRENNER fort (199) - verharre jedoch in einer abwartenden politischen Haltung, die letztlich eine "unwürdige ... Unentschlossenheit" vor den Aufgaben der Zukunft darstelle; diese gelte es, "auf dem Wege der Volksbildung zu beseitigen" (200), ein Umstand, der ideologisch und vor allem auch finanziell seine tatkräftige Unterstützung und Förderung von Seiten der Alliierten Siegermächte erfuhr (CARL ARTUR WERNER 1959) (201).

Diesen Bemühungen von amtlicher Seite - "zahlreiche Kurse, die von den Erwachsenenbildungs-Referenten der Besatzungsmächte mit ausländischen Dozenten und einer politischen Themenstellung veranstaltet wurden" (FRITZ BORINSKI 1954) (202) - stand jedoch in weiten Kreisen der Bevölkerung aus den verschiedensten Gründen (203) eine "allgemein (zu) beobachtende Zurückhaltung allen politischen Themenkreisen gegenüber" (CARL ARTUR WERNER 1959) (204), zumal der individuelle Alltag ja zunächst die Sicherung des Arbeitsplatzes als wirtschaftlichen Rückhalt für die physische Existenz der Familie forderte.

Das Versäumnis elementarer Bildungs- und Ausbildungschancen in der Krisen- und Katastrophenzeit der dreißiger und vierziger Jahre, von der das ganze deutsche Volk und nicht nur bestimmte soziale Schichten betroffen waren, offenbarte sich nun in einem Ausbildungsdefizit größten Ausmaßes angesichts eines welttechnisch-weltwirtschaftlichen Entwicklungsprozesses, der in seiner Dynamik schon seit 1933 kaum begriffen, selten erahnt worden war (GEORG PICT 1968) (205).

Angesichts täglich jeweils neu erlebter Existenzgefährdung wurde deshalb von Seiten der Bevölkerung nach Möglichkeiten gesucht, dieses Bildungs- und Ausbildungsdefizit auszugleichen (FRITZ BORINSKI 1968) (206). Hier boten sich die Einrichtungen der "freien" Erwachsenenbildung mit der Übernahme kompensatorischer Aufgaben auf beruflichem Sektor geradezu an (aus welchen Gründen auch immer):

Am 5.8.1945 stellte beispielsweise die erste Tagung niederbayrischer-oberpfälzischer "Volksbildungsleiter" in REGENSBURG als Ergebnis ihrer Tagung fest, daß die "Volksbildung" neben den Aufgaben einer "allgemeinen Menschenformung" und der "staatspolitischen Erziehung" eben auch "Berufsbildung" zu leiten habe als eine "aus der Zeit geborene Lösung, die vor allem denjenigen Jahrgängen zugute kommen sollte, die infolge ihres Militärdienstes keine genügende Berufsausbildung genossen hätten" (207).

- Im 25. und 26. Rundschreiben des bayrischen Landesverbandes für "Freie Volksbildung" wurde in dieser Zeit der Vorschlag gemacht, Werbeplakate für die Erwachsenenbildung mit dem Aufdruck zu versehen: "Die Volkshochschule hilft allen, die sich weiterbilden wollen ... Die Volkshochschule vermittelt praktische Fertigkeiten aller Art und verbessert die Berufs- und Verdienstaussichten" (208).

Die Übernahme solcher Aufgaben schien auch den Motivationen der Bevölkerung entgegenzukommen:

- Die Volkshochschule Koblenz wies nach, daß im Herbst 1947 der größte Teil ihrer "Hörer" Kurse in Fremdsprachen (= ca. 43 %) und baugewerblichen (Ausbildungs-) Kursen (= ca. 30 %) belegten, während Kurse in "Dichtung", "Musik" oder "bildender Kunst" nur mit ca. 27 % der Gesamthörerschaft belegt waren (209).

- 1948 wurde in der "Freien Volksbildung" insgesamt für die Volkshochschule in NRW festgestellt (210): 32 % der Volkshochschulen

"... werden von den Hörern weitgehend besucht, um Fremdsprachen zu lernen, Wissenslücken auszufüllen oder sich in einer praktischen Tätigkeit zu vervollkommen."

- In demselben Jahr stellte D. ROSE in einem Aufsatz fest, "daß sich das Interesse der Hörer in erster Linie dem Nützlichen, praktisch und technisch Verwertbaren, beruflich Weiterbildenden" ... zuwende (210).

Wenngleich sich in diesen Fällen Unterschiede hinsichtlich exakt genauer Hörerzahlen ergeben, so scheint doch das große Interesse an dieser Art von Kursen festzustehen und die in der wirtschaftlichen Notsituation geleistete beruflich-realistisch-pragmatische "Not-Hilfe" der Erwachsenenbildung durchaus den Motivationen der sie aufsuchenden Bevölkerung in allen Teilen des Landes entgegengekommen zu sein; retrospektiv schreibt der Leiter der Hamburger Volkshochschule, KURT MEISSNER, auf Grund eigener Erfahrungen dieser Jahre (1962) (211):

"Nach 1945 haben dann alle Volkshochschulen in Deutschland Berufsförderung betrieben."

Hinzu kommt aber ein weiteres:

Obschon sich - insgesamt gesehen - die Entwicklung der Bewegung von 1945 - 1948, aber auch nach der Währungsreform als ein "Weg der Ernüchterung" darstellt (HANS TIETGENS 1968) (212), kann nicht übersehen werden,

"daß auch nach 1945 der deutsche Idealismus prägender gewesen ist als die viel zitierte Reeducation, daß sich der Glaube an den Bildungswert des Literarischen gerade in einer Notsituation noch einmal durchsetzte, ein Glaube, der uns heute so entfernt von dieser Zeit erscheinen läßt" (213).

Die Erwachsenenbildung der damaligen Zeit erschöpfte sich nämlich nicht allein in der Bekämpfung des "HITLERS in uns" (CARL ARTUR WERNER 1959) (214) durch umfassende Maßnahmen zur "Reeducation" und der Übernahme berufsfördernder kompensatorischer Ausgleichsfunktionen.

Zeitschriftentitel wie "Denkendes Volk" - gegründet 1945 durch ADOLF GRIMME in Anlehnung an das gleichnamige Buch von ALFRED MANN (1928) - und "Freie Volksbildung" - gegründet 1947 durch EDUARD WEITSCH (215) - zeugen und erinnern an den Idealismus der zwanziger Jahre - auch mit seinen zivilisationskritischen und technikfeindlichen Akzenten. ADOLF GRIMME - letzter preußischer und niedersächsischer Kultusminister von 1933 - postulierte damals (1948) die Volkshochschule als "Ort und Stätte der Besinnung" (216) und begründete diese Forderung (217):

"Unsere Zeit, die anscheinend alle Kräfte des Menschen in den Dienst des Kampfes um seine nackte Existenz zwingt und für seine geistige Entfaltung so wenig Raum zu lassen scheint, diese Zeit muß eine Zeit des Dennoch sein. Gerade, weil unsere äußere Existenz so, uns selbst fast noch unfassbar, bedroht ist, müssen wir wissen, daß wir durch den Engpaß, in den uns das Schicksal in der Gestalt eines unheilvollen Regimes hineingezwängt hat, nur hindurchkommen, wenn uns das Licht des Geistes voranleuchtet....

Alles Wissen hat Bildungswert nur dann, wenn es dem letzten Ziel der Bildung dient. Und was ist dieses letzte Ziel? Gestaltwerdung der menschlichen Person, das höchste Glück der Erdenkinder: die Persönlichkeit. Und Persönlichkeit ist, wer Haltung hat."

Diese Teiltendenz innerhalb der Bewegung nach dem Zusammenbruch scheint nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, daß neben den Initiativen der Besatzungsmächte zum Wiederaufbau der Erwachsenenbildung es vor allem die große Begeisterung gewisser Kreise der "alten" Erwachsenenbildung war, die - behaftet mit dem ganzen "Traditionsballast" der zwanziger Jahre - neue "Volksbildungsstätten" ins Leben riefen (FRITZ LAACK 1969) (218). Hinzu kam als kompensatorische Motivation das berechnete Bedürfnis großer Teile der Bevölkerung nach "kultureller Emanzipation", einer Bevölkerung, die rund 20 Jahre entweder nur ideologisch verfärbte Literatur, Musik oder Bildende Kunst hatte "genießen" können oder aber ganz von der internationalen Entwicklung der "Kultur" ausgeschlossen gewesen war.

In scharfer Form schrieb CARL ARTUR WERNER über den berechtigten geistigen Nachholbedarf weiter Kreise des Volkes (1959) (219):

"Über ein Jahrzehnt war ja das deutsche Volk von der internationalen Entwicklung der Kultur ausgeschlossen gewesen, der Stand der Wissenschaften und Künste war auf einen unvorstellbar niedrigen Grad herabgedrückt worden. Nur mit tiefer Beschämung kann man sich der Ausstellungen der Unkunst im Münchener "Haus der Kunst" erinnern, an die nichtswürdigen Produkte der SA-Literatur und -Musik, aber auch an die minderwertigen Gelegenheitsserzeugnisse zahlreicher einst namhafter Schriftsteller, an die teils nationalistische, teils schwankende Haltung nicht weniger Kathederphilosophen und Literaturprofessoren, an die Geschichtsfälschungen mancher Historiker, an die "deutsche" Physik, die "deutschen" Christen, die Verunglimpfung der Rechtswissenschaft und der Biologie."

Mit dem Nachholbedarf verbunden war der Wunsch, in dieser existenziellen Umbruchsituation neue Leitbilder des Verhaltens zu finden, Leitbilder, die in der Lage waren, das nunmehr "freie", nicht mehr von der staatlichen Obrigkeit sanktionierte und in festen, nach staatlichen Vorschriften geregelten Verhaltensmustern sich bewegende Dasein des einzelnen und seiner Gruppe zu tragen und ihm Halt zu geben und die zugleich eine ähnliche historische Entwicklung mit der sinnlosen Vernichtung von Millionen Menschen unmöglich machten:

"Wer Verständnis für die echte Not dieser Jugend zeigte," -schrieb einige Jahre später FRITZ BORINSKI (1954) (220) - "und ihnen im Kampf gegen ihre wirtschaftliche und seelische Unsicherheit zu helfen bereit war, stand bald im Gespräch mit ihnen vor den Fragen ihres Schicksals ... Man mußte die Oberschicht der Existenzangst und Existenzsorge durchstoßen, um zu den dahinter liegenden Existenzfragen des ... Lebens zu gelangen."

So galt es, dem Halt-Suchenden, dem, der nach einer vertieften Sinngebung seines Lebens suchte, um daraus eine gewisse Verhaltenssicherheit zu erhalten, zur Seite zu stehen und Hilfen anzubieten; Hilfen, die ihn in die Lage versetzten, in einer permanent sich wandelnden Gesellschaftsstruktur sein Leben auf eine Sinnmitte hin auszurichten und von da her das Dasein zu gestalten.

Hier scheinen sich die beiden Motivkreise einer kompensatorischen und traditionell-idealistisch-humanistischen Auffassung von Erwachsenenbildung getroffen zu haben: begründet in der philosophisch-idealistischen Zielsetzung der Volkshochschule der zwanziger Jahre ebenso (HORST SIEBERT 1970) (221) wie in dem formulierten (und oben zitierten) Ausdruck einer "Lebenshilfe" durch WILHELM FLITNER (222).

9. Diese Versuche, die seit 1933 praktisch zum Erliegen gekommene Erwachsenenbildung wieder ins Leben zu rufen, initiiert von öffentlicher, privater, berufsständischer oder kirchlicher Seite, sind oft nur - regional allerdings verschieden - zeugnishaft Ansätze der Bemühungen um Begründung, Gründung und Unterhaltung der Erwachsenenbildung und ihrer Einrichtungen, die mit der Währungsreform nach einer insgesamt doch zurückhaltenden Entwicklung größtenteils ihre Arbeit wieder einstellen mußten. Obwohl im sog.

VERBINDUNGSAUSSCHUSS und später im FACHAUSSCHUSS ERWACHSENENBILDUNG des Zonenerziehungsrates seit 1946 vor allem Fragen der Sicherung einer institutionalisierten Erwachsenenbildung erörtert worden waren (FRITZ LAACK 1968) (223), traf sie das gleiche Schicksal wie die Volksbildung der dreißiger Jahre: Auflösung und Untergang aus Gründen fehlender finanzieller Mittel und gesetzlicher Fundierung, zu geringer Zahlen an qualifizierten Mitarbeitern und schließlich einer nicht vorhandenen einheitlichen Basistheorie, von der her ein neues Selbstverständnis ohne die Zwangsvorstellung einer nun unbedingt zu restaurierenden Erwachsenenbildung der zwanziger Jahre hätte abgeleitet und die Arbeit geleistet werden können (FRITZ BORINSKI 1968) (224).

Überblickt man jedoch die verschiedenen Ansätze und charakteristischen Merkmale dieser teils intendierten, teils praktisch durchgeführten Bildungsmaßnahmen in ihrer Gesamtvarianz, so scheint vor allem auch bei den Bemühungen nach 1945 die dahinterstehende Grundidee überall die gleiche: Hilfe zu leisten "in Lagen unmittelbarer Hilfsbedürftigkeit" (HANS-DIETRICH RAAPKE 1967) (225) im öffentlichen (politischen), beruflichen und privaten Bereich menschlicher Existenz.

Ganz in diesem Sinne urteilen die "EMPFEHLUNGEN UND GUTACHTEN DES DEUTSCHEN AUSSCHUSSES" in ihrer 4. Folge "Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung" (1966) (226):

"Die Erwachsenenbildung ist nicht aus einer Idee, sondern aus Nöten und Bedürfnissen entstanden... Da die Erwachsenenbildung dem Menschen helfen will, in diesen Nöten zu bestehen, kann sie insgesamt als "Lebenshilfe" aufgefaßt und bezeichnet werden."

WOLFGANG SCHEIBE spricht in diesem Zusammenhang von einer "realistischen Volksbildungsarbeit" dieser Jahre, die von der Erwachsenenbildung nach 1945 geleistet worden sei und insgesamt als "Lebenshilfe" bezeichnet werden könne (1959) (227).

Die Motive - so SCHEIBE - seien aus der Not der veränderten Verhältnisse entsprungen; Fragen nach einem die Bemühungen begründenden und wissenschaftlich abgesicherten Menschenbild sowie nach den letzten Zielen von Erwachsenenbildung überhaupt, seien zunächst "sekundär", "primär" jedoch die bestehenden "Realverhältnisse" ge-

wesen, mit ihren jeweiligen Bedürfnissen und Notwendigkeiten der realen Wirklichkeit (228):

"Sie (die Erwachsenenbildung, d.V.) wollte den Sinn des so fragwürdig gewordenen Daseins erhellen, Orientierung geben in der Wirrnis der Zeit und geistige Mittel zur Bewältigung des Lebens zur Verfügung stellen ... Mit diesem zeit- und lebensnahen Bildungsbegriff verbanden sich die Aufgaben der Wiedererweckung des kulturellen Lebens, der Weitergabe wissenschaftlicher Erkenntnisse, der fachlichen Unterrihtung und der Unterstützung bei "Umschulung", bei berufsfördernden Aufgaben und in der Praxis des Alltags."

Inhaltlich sei diese "Lebenshilfe" in den verschiedensten Aufgaben und Bemühungen zum tragen gekommen:

"Auffüllung von Wissens- und Bildungslücken ..., Förderungen nach beruflicher Umschulung, das Suchen nach Antwort auf die Frage nach dem Geschehenen, geistiger Hunger nach Gütern der Kultur, Verlangen nach Hilfe aus der Not des Alltags, das Mühen um einen neuen Weg" (und neuen Halt, d.V.) (WOLFGANG SCHEIBE 1960) (229).

Insgesamt gesehen hatte die Erwachsenenbildung im Nachkriegs-Deutschland der Jahre 1945 - 1948, äußerlich oft an den "Volks-hochschulrummel" der zwanziger Jahre erinnernd, keine ausgebildete, für alle Bestrebungen obligate Theorie, kein für alle verbindliches Ziel, jedenfalls kein strukturiertes und geformtes System, obwohl vielleicht gerade darin ihre Chance lag: Das Fehlen eines Systems bringt den Reiz der Offenheit, allerdings auch der Unsicherheit; diese Unsicherheit war mit ein Grund für die Einstellung der Arbeit 1948; ihre Offenheit ließ nach dieser Einstellung den Mut zum Experiment und den Glauben an eine neue Chance erwachen. Die Verabsolutierung e i n e r Notlage mit einer auch nur darauf bezogenen Zielsetzung hätte das "Fort-Lebens-Recht" der Erwachsenenbildung wahrscheinlich paralysieren und sie nach 1948 untauglich für künftige Aufgaben machen können (KURT GERHARD FISCHER 1961) (230).

So jedenfalls hatte man sich mit einem "vorletzten Ziel" begnügt, wie es auf einer Dozentenfortbildungstagung der damaligen Zeit formuliert worden war:

"Erwachsenenbildung bedeutet Bescheidung mit dem "vorletzten Ziel ". Erwachsenenbildung will nicht Lebens-

rätsel lösen und nicht das hohe Ideal der Persönlichkeit verwirklichen, sondern in der Förderung der Bewußtheit und der Erkenntnis konkrete Lebenshilfe leisten. Der Weg wird hier zum Ziel ... " (231).

Und diese "konkrete Lebenshilfe" war "Lebens-Hilfe" in einem engeren Sinne, war "Not-Hilfe" für der Hilfe Bedürftende, sich in einer realen Not-Lage Befindende, war Hilfe für spezielle Lagen unmittelbarer Hilfsbedürftigkeit auf privatem, beruflichem oder öffentlichem Sektor menschlicher Existenz im Sinne PESTALOZZI als Hilfe bei der "Wiederaufrichtung des Menschen in seiner Schwäche" (232).

In den fünfziger Jahren zeichnete sich jedoch ein Wandel in der Auffassung von "Lebenshilfe" und damit auch im Selbstverständnis einer Erwachsenenbildung ab, die sich als "Lebenshilfe" verstehen will. Versuche der Begriffsoperationalisierung tangierten die zunehmende Betonung von Mobilität und Dynamik innerhalb unserer Gesellschaft und brachten die oben schon zitierte Formel vom "long-life-learning" (233). Im Gesamtkontext dieser Überlegungen sind dann auch jene Bemühungen zu sehen, die den Terminus der "Lebenshilfe" nicht mehr von Entwicklungstiefpunkten her interpretierten, sondern als anthropologische Kategorie im Raume der Erwachsenenbildung zu begreifen versuchten.

In diesem Zusammenhang wäre dann auf PAUL RÖHRIG (1957) und CARL HAUPTMANN (1959) zu verweisen, die beide (wohl zum ersten Male) versuchten, den Begriff der Lebenshilfe zu operationalisieren (234):

- PAUL RÖHRIG - BALLAUFF-Schüler und später bekannt geworden mit seinem Buch über die "Politische Bildung" (1964) (235) - geht dabei von der pädagogischen Theorie des Russen PAUL PETROWITSCH BLONSKY aus (1921) (236), der einen Bruch "mit der antiken und mittelalterlichen Bildungsstradition, die sich unter σχολή gemäß der Bedeutung des griechischen Wortes immer noch in der Hauptsache Muße, Ruhe, Freiheit zu geistiger Arbeit, Freisein von den Sorgen des Alltags, vom alltäglichen Besorgen vorstellte" (237), vollzogen und eine im modernen Sinn verstandene "Schule der Aktivität" (238), also eine dem Zeitalter des Industrialismus angepaßte Produktionsschule postuliert habe. Aber es sei doch zu fragen, ob industrielle Arbeit und Beruf wirklich das ganze und

eigentliche Leben des Menschen ausmache. Für den Schulsektor gelte zwar, daß die Schule auf das Leben vorzubereiten habe, auf ein Leben, das zweifellos vorwiegend aus "Arbeit" bestehe; aber dieses Leben beinhalte doch wohl auch noch andere Lebens Elemente.

In diesem Zusammenhang schreibe wiederum BLONSKY (239):

"Die Arbeit ist ein Prozeß zwischen Mensch und Natur ..., die Arbeitserziehung ist die Erziehung des Menschen zum Beherrscher der Natur."

Dieses Zitat könne nur so gedeutet werden, daß der Mensch die Natur seinem Willen unterwerfe und das menschliche Leben zwischen Produktion und Konsum, Arbeit und Verbrauch verlaufe. "Non scholae, sed vitae discimus" bedeute dann, daß sich jeder auf diesen Prozeß vorzubereiten habe, um sich in den Arbeitsprozeß einschalten, um "leben" zu können: So sei es

"einfach ein Akt der sozialen Verantwortung, daß die Gesellschaft Hilfen bereit hält, um jeden vorzubereiten und fähig zu machen, in diesem Prozeß stehen und bestehen zu können" (240).

Diese "Hilfe" könne dann zweifellos als "Lebenshilfe" verstanden werden; Schule und Universität, aber auch die Erwachsenenbildung und hier insbesondere die Volksschule ^{hoch} übernahmen in ihrem Aufgabenkanon solche Hilfsmaßnahmen.

Gehe man jedoch auf den alten griechischen Begriff der *παιδεία* selbst zurück, so wie er sich beispielsweise im Höhlengleichnis PLATONS darstelle, so sei das menschliche Leben doch wohl noch auf etwas anderes bezogen als nur auf Arbeit, Beruf und Wirtschaft. Die *παιδεία* des Höhlengleichnisses deute vielmehr auf "die Umwendung und den Aufstieg eines Menschen in den Bereich der Wahrheit der Dinge selbst" (241).

"Bildung" im Begriff der Erwachsenenbildung und deren Aufgabe könne sich deshalb nicht nur in einer "Lebenshilfe für Alltag und Beruf" (242) erstrecken, sondern müsse immer auch "in die Wahrheit des Seins einweisen" (243).

Wenn sich der Mensch lediglich dem Seienden überantworte, "um sein eigenes Sein damit zu gewinnen" (244), so verlöre er gerade sich

selbst. THEODOR BALLAUFF habe deshalb einmal geschrieben (245):

"Arbeit heißt nicht Weckung schöpferischer Kräfte, heißt nicht schöpferische Aktivität und Objektivität, sondern ein Sich-Fügen in den Anspruch des Seins, in dem mir Seiendes als Auftrag zugesprochen ist. In allen Arbeiten geschieht dann ein Ins-Werk-Setzen."

So ereigne sich - so RÖHRIG - "Bildung" im Gespräch ("in dem Seiendes in seinem Sein zur Sprache kommt") und im "Ins-Werk-Setzen" ("in dem Seiendes in die Fülle seines Wesens gebracht (d.h. vollbracht) wird") (246).

Daraus müsse für die Erwachsenenbildung gefolgert werden, daß sie ihre Legitimation allein von dem Anspruch her erhalte, "den Menschen zu helfen, in Wahrheit zu leben" (247). Dieses "Leben in Wahrheit" aber müsse sich (analog dem Höhlengleichnis) täglich wiederum in Arbeit und Beruf verwirklichen; ein Eremitendasein zu führen sei schlechterdings unnütz (248):

"Das soll heißen, hier jene Sachlichkeit den Dingen und jene Menschlichkeit den Menschen gegenüber walten zu lassen, die Menschen und Dingen "gerecht" werden, weil sie sie in der Wahrheit ihres Seins wahren."

"Lebenshilfe" in ihrem letzten und tieferen als dem oben aufgezeigten Sinne sei dann der Versuch, ein solches Leben in Wahrheit zu ermöglichen (249):

"Lebenshilfe für Alltag und Beruf sollte vielmehr zur Wahrheit auf allen Gebieten verhelfen und die Be-sinnung auf diese zum Prinzip ihrer Maßnahmen machen."

Hierzu könnten im Rahmen erwachsenbildnerischer Praxis Arbeitsgemeinschaften und Kurse der verschiedensten inhaltlichen Bereiche - auch berufsfördernde Kurse - beitragen und ermöglichen, "in die Fülle seines eigenen Wesens zu gelangen", d.h. "Seiendes in der Wahrheit seines Wesens sichtbar" zu machen (249 a):

"Volkshochschularbeit als der Ort, an dem sich in Gespräch und gemeinsamer Werk-tätigkeit Bildung ereignen kann, gewährt in einem sehr tiefen Sinne "Lebenshilfe", indem sie zu einem Leben in Wahrheit verhilft. Wenn sie aber nichts tut als Hilfe

zur Lebensbewältigung zu liefern im Sinne von Anpassung und Leistungssteigerung, dann hilft sie vielleicht der Wirtschaft oder dem Staat, aber sie hilft nicht dem einzelnen, in seine Menschlichkeit zu gelangen, denn in dieser ist er nur, indem er sich der Wahrheit zugehören läßt, als Denker, Sprecher und Vollbringer des Seins."

RÖHRIG bestimmt also den Begriff der "Lebenshilfe" vor allem von dem her, was er als Sinnmitte des menschlichen "Lebens" ansieht. Diese Sinnmitte menschlichen Lebens besteht für ihn darin, ein "Leben in Wahrheit" zu führen, ein menschliches Verhalten zu zeigen, das fern vom epikuräischen Leben im Verborgenen oder vom stoischen Sich-Zurückziehen vom täglichen Leben "sich für Sache und Mitmensch verantwortlich" weiß (PAUL RÖHRIG 1964) (250). Ganz im Sinne seines Lehrers THEODOR BALLAUFF weist er alle subjektivistischen Tendenzen schroff zurück und verweist den Menschen auf das "Sein", dem sich der Mensch zu stellen und zu öffnen, dessen Ansprüchen er zu entsprechen und von dem her er seine Verhaltens- und Handlungsmaßstäbe zu gewinnen habe. "Lebenshilfe" in der Erwachsenenbildung: das ist also für RÖHRIG die Leistung der Erwachsenenbildung, die dem Menschen hilft, sein Denken, Reden und Handeln der "Maßgeblichkeit" des "Seins" zu unterstellen und verweist damit zugleich auf die Notwendigkeit zurück, didaktisch-methodische Planungsstrategien auf ihre Begründungs- und Bedingungsbeziehungen zurückzuführen. Nur dann kann - nach RÖHRIG - von einer wirklichen Erwachsenenbildung als "Lebenshilfe" gesprochen werden.

- Didaktisch-methodische Konsequenzen zog CARL HAUPTMANN, der unter "Lebenshilfe" eine "Hilfe für das Leben" versteht, eine "Hilfestellung für einen Vorgang, der zu unserer Aufgabe gehört " (251).

Diese Hilfe werde von Kindergärten, Schulen und anderen Institutionen schon der Jugend in zahlreicher Form und verschiedener Art und Weise angeboten; nur sei zu fragen, ob diese Hilfeleistungen als "Hilfe für das Leben" ausreichen würden, auch später als Erwachsener "richtig leben" zu können (252).

Fest stehe jedenfalls, daß sich der Mensch heute in einer nie bekannten Daseinskrise befinde, in der nichts mehr als selbstverständlich vorausgesetzt werden könne, "nicht einmal mehr das Selbstverständliche " (253). Die Desistenz alter, überlieferter Selbstverständlichkeiten in Bereichen der Familie, des Berufes oder des

Staates machten "den Menschen von heute bildungs- und hilfebedürftig" (254). Zwar gäbe es genügend schulische Einrichtungen und Institutionen, wo man vieles lernen könne, nur seien diese nicht darauf ausgerichtet, auf die spezifische "Bewältigung der Aufgaben, die uns das Atomzeitalter auflädt und die vor allem der Mensch in uns, der Charakter, die Stärke des Glaubens, in der Lage ist zu lösen", vorzubereiten (255).

Da die traditionelle schulische Bildung heute nicht mehr ausreiche, müsse die Erwachsenenbildung hier Aufgaben einer "Lebenshilfe" als "Hilfe für das Leben" übernehmen:

"Die Erwachsenenbildung in jeder Form müßte also besonders Lebenslehre, Lebenshilfe sein" (256).

Das Dilemma und die grundsätzliche Schwierigkeit lägen nur darin, daß die Volkshochschule als der wichtigste Zweig der institutionalisierten Erwachsenenbildung eine solchermaßen verstandene "Lebenshilfe" "noch gar nicht systematisch erprobt und entwickelt" habe (257). Einig sei man sich nur darin, daß - wie es der Schweizer HEINRICH HANSELMANN formulierte - im Mittelpunkt einer modernen Erwachsenenbildung der Mensch stehen müsse, weniger Sache, Fach und Thema, "ohne damit aber diese vernachlässigen zu wollen oder sie gar zu übersehen" (258). Ziel einer Erwachsenenbildung als "Lebenshilfe" sei dann also die situationsadäquate Hilfsmaßnahme, "damit wir uns wieder zurechtfinden und einen neuen Standpunkt einnehmen können" (259).

Jetzt gelte es also, nachdem man sich über das Ziel im klaren sei, den Weg, auf dem man das intendierte Ziel erreichen wolle, näher zu reflektieren. Aus eigenen Erfahrungen könne er - HAUPTMANN - dazu kurz folgendes beitragen (260) :

1. Man müsse die entsprechenden Methoden verwenden, da sich nicht jede Methode in gleicher Weise für jede angestrebte Intention gleichgut eigne;
2. nur durch adäquat ausgewählte substantielle Inhalte und Themen könne wirkliche "Hilfe für das Leben" gegeben werden;
3. die durchgeführten Kurse müßten teilnehmerbezogen und

4. situationsbezogen sein.

Im großen und ganzen gelte jedoch für das methodisch-didaktische Vorgehen (261):

"Die Kurse passen sich den Teilnehmern an, d.h., es ist wichtig, alle Teilnehmer erst einmal kennenzulernen und miteinander bekannt zu machen. Daraus ergibt sich schon allein eine Aussprache über Sorgen und Nöte mit sich selbst und den anderen. Gesundheitliche Fragen schließen sich an, Zeitprobleme, Erziehungs- und Schulfragen, Ehe- und Kinder-sorgen usf., kurz, das ganze Kaleidoskop des täglichen Lebens zuhause, im Betrieb und bei der Erholung."

Man merkt diesen Ausführungen HAUPTMANNs noch die Unsicherheit und das Tasten nach gangbaren Wegen und Möglichkeiten an. Was aber für beide - RÖHRIG wie HAUPTMANN - entscheidend ist, ist die Tatsache, daß sie "Lebenshilfe" real-anthropologisch verstehen und rechtfertigen, Begriff und Aufgabe also weder rein ideell aus vorgegebenen Prämissen deduzieren, noch sie rein gesellschaftlichen Zwecksetzungen subsummieren. "Lebenshilfe" von seiten der Erwachsenenbildung wurde nun als Hilfeleistung interpretiert, als Hilfestellung bei der Chance, um einen bisher ungekannten individuellen Enthaltungsspielraum verantwortlich zu nutzen, "den unsere offene, pluralistische Gesellschaft bietet" (HANS TIETGENS 1965) (262). Das hatte aber für das Selbstverständnis einer "Lebenshilfe" entscheidende Konsequenzen:

- "Lebenshilfe" wurde nicht mehr verstanden als Hilfe an unterprivilegierten Schichten, sondern war Hilfe "für alle";
- sie war nicht mehr kompensatorischer Art und damit augenblicksorientiert, sondern komplementärer Art und damit auch zukunftsorientiert;
- ihr Fortlebensrecht paralysierte sich nicht im Sinne einer transitorischen Erwachsenenbildung, sondern sie extendierte im Sinne einer "education permanente" als Verwirklichungsmodus menschlichen In-der-Welt-seins.

10. Auf dem Hintergrund dieser einsetzenden Metamorphose und Revision des eigenen Selbstverständnisses entwickelte sich eine

heute durchgängig vertretene multifunktionale Aufgabentheorie im Bereich der Erwachsenenbildung, die, nach 1948 wohl zuerst von WERNER PICTH vorgetragen (1950), das gleichzeitige Nebeneinander als gleichrangig erkannter Aufgaben der Erwachsenenbildung betont (263):

- WERNER PICTH, dessen vielgelesenes Buch über "das Schicksal der Volksbildung in Deutschland" (1950) wohl auf dem Schreibtisch jedes Erwachsenenbildners der fünfziger Jahre gelegen haben mag, stellt unter der Prämisse einer "grundlegenden Verantwortung der Volksbildung" für den einzelnen wie für die Gemeinschaft als Aufgaben Geistesschulung, politisch-soziologische Willensschulung und kulturkritische Traditionshinführung heraus (264).

- Drei Jahre später (1953) schreibt der erste Vorsitzende des damals gerade neu gegründeten DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHULVERBANDES - JOSEF RUDOLF - über Aufgaben und Wesen der deutschen Volkshochschule (265):

"Sie prägt sich auch als Ort der lebens- und berufspraktischen, geistigen, kulturellen und politischen gesellschaftlichen Hilfestellungen, in denen es immer nur um echtes Helfenwollen geht."

- Sinngemäß weist der schon zitierte KURT MEISSNER 1961 im "Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik" der Erwachsenenbildung mit der Übernahme BLÄTTNERScher Gesichtspunkte (266) "realistische", "politische", "musische" und "religiöse" Aufgaben zu (277).

- 1967 verabschiedete die DEUTSCHE EVANGELISCHE ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR ERWACHSENENBILDUNG als Beschluß ihrer Mitgliederversammlung am 30. Mai unter dem Arbeitstitel "Überlegungen zur Erwachsenenbildung" (278) eine Reihe von Thesen, in denen es u. a. heißt (279):

"Es bedarf eines Prozesses ständigen Lernens, der den Menschen unserer Tage fähig machen und fähig halten soll, seine Aufgaben in Beruf (Ausbildung und Weiterbildung), in der Freizeitwelt (Bildung der Person), in der Familie (Familienbildung) und in Gesellschaft und Staat (Politische Bildung) zu erfüllen."

Daran sei und müsse sich die Aufgabenstellung der Erwachsenenbildung orientieren.

Die Reihe dieser Beispiele ließe sich leicht fortsetzen. Ihnen gemeinsam ist die Überzeugung, daß der Mensch in seinem Dasein in Welt und Wirklichkeit von bestimmten Lagen dieser Wirklichkeit angesprochen wird und dem Anruf der jeweiligen "Situation" zu antworten hat. Seine Situationsbezogenheit stellt ihn in einer mobilen und dynamischen Gesellschaft immer wieder vor neue Aufgaben, die er zu bewältigen hat. Der Multiplizität virtueller Situationen und Lagen korrespondiert der ganze Spielraum möglicher Handlungsstrukturen, für richtige Reaktion und Aktion erfährt der einzelne eine helfende Unterstützung von Seiten der Erwachsenenbildung, vor allem dann und dort, wo die Möglichkeit des Scheiterns und Versagens eklatant vorhanden oder bereits der Augenblick erreicht ist, wo der einzelne auf den Anruf der Situation selbst zu antworten nicht mehr in der Lage ist:

"Sie (die Erwachsenenbildung, d.V.) wird überall dort gebraucht, wo Menschen aller sozialen Schichten ihrer Verantwortung im privaten Bereich, in der Berufs- und Arbeitswelt oder als Staatsbürger nicht gewachsen sind ... Von hier aus eröffnen sich ganz neue Perspektiven der "Lebenshilfe" im weitesten Sinne." (GEORG PICHT 1968) (280).

V. Zusammenfassung des zweiten Hauptteiles

Die praktische Arbeit der Erwachsenenbildung wird nicht wie beispielsweise die der Schule oder anderer "traditioneller" Bildungseinrichtungen und -institutionen durch feststehende und langfristig vorbereitete Organisations-, Richt- und Rahmenlehrpläne bestimmt und "vorgeplant". Die Erwachsenenbildung nach 1948 in der BRD besitzt keine solchermaßen kanonisierten und durch usus oder staatliche Richtlinien sanktionierten Lehrplanentwürfe oder von vornherein ausgemachte "Systeme" ihrer "Lehrgüter" oder "Lerninhalte". Die Andragogik selbst hat solche Pläne nie entwickelt, keine einheitliche und verbindliche Theorie ihres eigenen Selbstverständnisses expliziert und nach der Währungsreform oft Einzelinitiativen von verschiedenster Seite und Qualität überlassen, was ihre eigene Aufgabe gewesen wäre: die Entwicklung eines Handlungskonzeptes für erwachsenbildnerisches Planen und Handeln.

Die Gründe, warum solche (von namhafter Seite oft geforderten)

Lehrpläne fehlen, mögen verschiedener Natur sein (281); die Folgen dieses Faktums jedenfalls sind mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit in der Unterprivilegierung der Erwachsenenbildung im Gesamtbereich des gegenwärtigen Bildungssystems ebenso zu sehen wie in der Tatsache, daß eine Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung nach 1948 nicht einmal ansatzweise existiert, eine fast unübersehbare Fülle von Binnentheorien entwickelt wurde und man vergeblich nach einer solche Theorien tragenden "Andragogischen Anthropologie" sucht, die als leitende Arbeitsthese wie als Kriterium andragogischer Forschung ebenso wie als ein die andragogischen und erwachsenbildnerischen Begriffe sinnvoll integrierendes und systematisch ordnendes Modell fungieren könnte (282).

Andererseits liegen Chance und Vorteil einer solchen Ausgangslage zweifellos in der Tatsache, daß der tätige Erwachsenenbildner bzw. die jeweilige Erwachsenenbildung betreibende Institution sich regelmäßig neu und situationsadäquat um eine selbstkritische Kontrolle und Reflexion ihrer Arbeit bemühen müssen, wollen sie nicht in den unreflektierten Bildungsenthusiasmus der zwanziger Jahre oder der achtziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts verfallen. Denn "Freiheit" im Raum der Erwachsenenbildung im Sinne eines "free trade in knowledge" (283) kann in unserer Gesellschaftsstruktur nicht dahingehend ausgelegt werden, daß nunmehr plan- und ziellos gelehrt und gelernt würde:

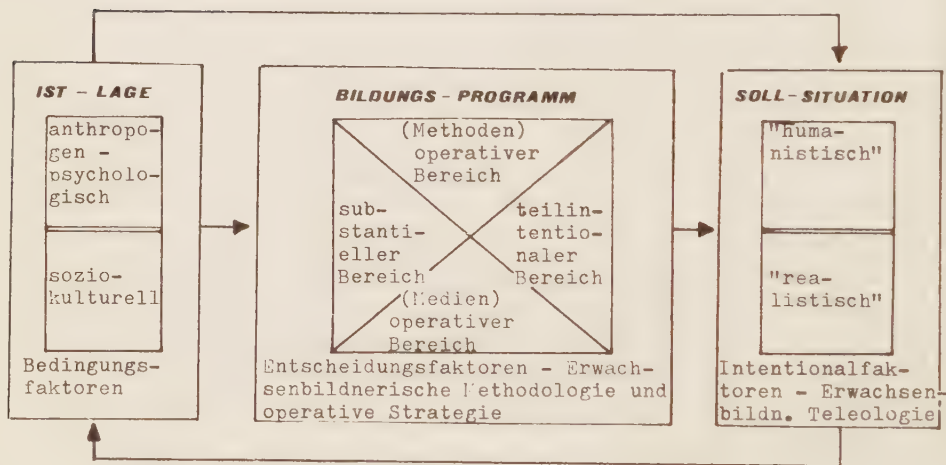
"Darin liegt ja letztlich auch der Sinn einer sog. freien Erwachsenenbildung" - hatte THEODORF BALLAUFF 1958 geschrieben -, "daß sie ihre eigenen Maße findet, einhält und stets aus ihrem eigenen Wesen zu begründen sucht" (284).

Hier scheint dann die Kategorie der "Lebenshilfe" einen entscheidenden Einfluß auf die planerischen Strategien zu nehmen - obwohl nur selten expressis verbis Operationalisierungsversuche und eine darauf aufbauende Disposition einer Binnentheorie in der Literatur anzutreffen sind, was nicht weiter verwunderlich oder zu beklagen wäre, wenn der Begriff selbst durch Verwendungszusammenhang oder begriffshistorische Entwicklung bereits so terminiert wäre, daß er kaum noch Möglichkeiten der Interpretation böte. Daß dem nicht so ist, haben die vorausgegangenen Erörterungen gezeigt (285).

Auch in diesem Zusammenhang kann keine Theorie einer "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" vorgelegt werden; wir können sie hier nur

postulieren und einige Aspekte, Probleme und Perspektiven aufzuzeigen versuchen, die unserer Meinung nach innerhalb einer solchen Theorie ihre Berücksichtigung finden und zweifellos um Punkte kulminieren müßte, die sich am skizzierten Funktionsmodell einer Erwachsenenbildung ablesen lassen (vgl. Abb. 2) (286).

Abb. 2



Nach diesem Struktur- und Funktionsmodell sind es im wesentlichen drei Kulminationspunkte, die für eine Theorie der Erwachsenenbildung im allgemeinen und damit auch für die einer "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" im besonderen relevant sein könnten und auf die Antwort zu geben verpflichtendes Moment jeder andragogischen Theorie wäre:

a. Als erstes ergäbe sich die Frage nach den die Erwachsenenbildung begründenden Bedingungsfaktoren. Die etymologische Betrachtung des Begriffes "Lebenshilfe" mit der Berücksichtigung der Bildungsgesetzmäßigkeiten determinativer Komposita hatte ebenso wie der Nachweis von Verständnisaspekten beim Gebrauch dieses Terminus in anderen Wissenschaftszweigen demonstriert, daß diese Faktoren

im anthropogen-psychologischen wie im sozio-kulturellen Ist-Bereich und Bedingungsrahmen menschlichen Da- und In-der-Welt-seins zu finden sind. Das Simplex "Hilfe" verwies dabei vor allem auf die Tatsache einer menschlichen "Hilflosigkeit", deren Ursprung in der gesellschaftlich-sozialen Ist-Situation ebenso wie im anthropologischen Ist- und Wesens-Bestand des Menschen zu finden war und von der Interpretation des Affix "Leben" her jeweils seine konkrete und akzentuierte inhaltliche Auffüllung erfuhr. Das gleiche Evenement brachte die sub specie Andragogik und Erwachsenenbildung angestellte historisch-vertikale Entwicklungsanalyse: Idee und Begriffsverwendung korrelierten mit jeweils konkreten Hinweisen auf menschliche "Hilfe-Bedürftigkeit" und "Hilf-Losigkeit", wobei dann der Terminus selbst - eher metaphorisch als konkret-beschreibend verwendet - oft einer pädagogischen Aufgabe zugeordnet wurde (HANS-DIETRICH RAAPKE 1967) (287).

In diesem Zusammenhang kann jedoch nicht verschwiegen werden, daß der vor allem im Bereich der Erwachsenenbildung selbst oft ange-troffene Verwendungszusatz im Sinne einer "Wiederaufrichtung des Menschen in seiner Schwäche" (PESTALOZZI) (288) - begründet mit dem Hinweis auf situativ-epochale Negativbedingungen - nach 1945 bis heute in der andragogischen Theorie und erwachsenenbildnerischen Praxis quantitativ weiter expandierte und der in diesem Sinne operierenden Erwachsenenbildung oft (und nicht immer zu Unrecht) den Vorwurf einer "Nothilfeinstitution" und -"organisation" ein-brachte - mit dem ganzen Ballast eines "Ressentiments aus der Motivkette der sozialistischen Volksbildung des vergangenen Jahr-hunderts" (KARL FORSTER 1963) (289). Verschärfend kommt hinzu, daß dem Begriff selbst - gemessen an seiner (oben dargelegten) Verwendungsvarianz - eine außerordentliche Polyvalenz attestiert werden muß und er als Kampfbegriff unter einem permanenten Verwen-dungszwang steht. Insbesondere nach 1945 wollte man sich bewußt gegenüber den Bildungsbestrebungen der "alten" und "neuen" Richtung absetzen, zum anderen mußte man (auch aus Gründen der Attraktivität) der historischen, das hieß vor allem aber wirt-schaftlichen und sozialen Notlage Rechnung tragen; beides bedeutete die unbedingte Einbeziehung "realistischer" Aufgaben in den Auf-gabenkanon der Erwachsenenbildung, zeigte im "realistischen" Be-reich den größeren Zuspruch der Bevölkerung (und damit eine bessere

Kostendeckung der Ausgaben) und brachte (wiederum auch aus werbewirksamen Gründen) eine Einengung der Interpretationsvalenz des Terminus "Lebenshilfe" innerhalb von Erwachsenenbildung und Andragogik auf "Hilfe" für "realistische" Augenblicks-Notlagen (290).

Eine in den fünfziger Jahren beginnende und sich auf die Ansätze der zwanziger Jahre besinnende Interpretationsmetamorphose tangierte zwar den Hinweis auf die sozio-kulturellen Bedingungsfaktoren, sah diese aber nun nicht mehr als Entwicklungstiefpunkte einer historischen Augenblickssituation, sondern als Chance, einen bisher unbekannten Entfaltungsspielraum verantwortlich zu nützen (291). Der daraus abgeleiteten Aufforderung zum "long-life-learning" korrespondierte dabei eine verstärkte Betonung der anthropogenen Bedingungsfaktoren im Lern- und Bildungsprozess des "Erwachsenen", ohne nun freilich den sozio-kulturellen Bedingungsrahmen aus dem Blickfeld zu verlieren (292).

Mit dieser "positiven" Wendung in sie begründenden Selbstverständnis der Erwachsenenbildung hängt sicherlich auch die Metamorphose des Bildungsbegriffes zusammen: Während die deutsche Erwachsenenbildung um 1871 unter positivistischen Vorzeichen "Bildung" mit zur "Macht" führendem Wissen identifizierte (293) oder später abgeschwächt als enzyklopädisches "Haben" verstand (294) und die beiden Hauptpotentaten der NEUEN RICHTUNG einerseits den prozessualen Charakter von "Bildung" betonten (295), der "ein kollektives, emotionales Bekenntnis zu einem volkhaften Kulturgut und zu einer Volksgemeinschaft wecken sollte" (HORST SIEBERT 1970) (296), ihnen andererseits aber ein (zumindest potentiell mögliches) harmonisches Weltbild vorschwebte, das - als Einzelharmonie in den einzelnen Lebenskreisen - zur großen Gesamtharmonie des Volkes durch die harmonisch-durchgebildete Geformtheit des einzelnen führen sollte, zeichnete sich mit dem Aufkommen der Idee von der "Lebenshilfe" der grundsätzliche Bruch mit diesem Bildungsverständnis gegen Ende der Weimarer Zeit bereits ab (297) und vollzog sich deutlich in den fünfziger Jahren: Zwar wurde "Bildung" weiterhin als Prozeß verstanden, aber nun nicht mehr im neuhumanistischen Sinne "als passive Kontemplation, als introvertierte Verinnerlichung von Welt, sondern auch als Aktion, als Veränderung der Welt" (HORST SIEBERT 1970) (298), führte zur Aufgabe der kleinstbürgerlichen, auf den Nachwehen

einer neuhumanistischen Bildungsmetaphysik gegründeten Bildungs-idylle und war auch eine Folge der Erkenntnis, daß der alte Bildungsbegriff "über die geistige Provinz hinaus nicht genügend Kräfte freisetzt für die Gestaltung der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit" (HERMANN RÖHRS 1969) (299).

b. Diese "Gestaltung der gesellschaftlich-politischen Wirklichkeit" trifft aber schon den zweiten Kulminationspunkt des oben skizzierten Funktions- und Strukturmodells: die Vorstellungen von dem durch erwachsenbildnerische Einflußnahme zu erreichenden Ziel, und zwar

"sowohl das zweckrational und ausdrücklich Gesetzte wie auch das - häufig unschwellig - Mitgemeinte...: Intentionen also im Sinne von Zwecksetzung und Sinnggebung unterrichtlicher Akte. Diese Intentionen können auf ganz unterschiedlichen Ebenen liegen: die Skala reicht hier von ganz pragmatischen und funktionalen Zielsetzungen bis zu letzten Sinngebungen" (PAUL HEIMANN 1962) (300).

Übernimmt man die Unterscheidung des Berliner Didaktikers PAUL HEIMANN zwischen kognitiv-aktiven (301), affektiv-pathischen (302) und pragmatisch-dynamischen (303) Intentionen - seit alters in der abendländischen Philosophie trotz interindividueller Differenzierungen und Differenzen üblich mit der Unterscheidung von "Erkennen", "Fühlen" und "Handeln" (HERWIG BLANKERTZ 1970) (304) -

("Es geht dabei ... um spezifische Akte der Daseins-Erhellung (Erkenntnis-Dimension), der Daseins-Erfüllung (Emotionale-Dimension) und der Daseins-Bewältigung (Antriebs- und Willensdimension)" (PAUL HEIMANN 1962) (305),

und unterteilt je nach potentieller "Höhenlage" virtueller Realisierbarkeit, wie das in dem von WOLFGANG SCHULZ vorgelegten skizzierten Schema geschieht (vgl. Abb.3), so ermöglicht dieser Ordnungsversuch gewisse Einsichten in das jeweilige Selbstverständnis der Erwachsenenbildung, da es ja die Erwachsenenbildung "immer auch mit dem zu tun hat, was sein soll, und nicht nur mit dem, was die jeweils lebende Generation in ihrer vielfältigen Beeinflußbarkeit wünscht und was dann statistisch als Bildungsbedürfnis erfaßbar ist" (KURT MEISSNER 1961) (306).

Abb. 3

QUALITÄTSSTUFE	Kognitiv-aktive Dimension	affektiv-pathi- sche Dimension	pragmatisch- dynamische Dimension
"HÖHENLAGE"	Daseinserhellung	Daseinserfüllung	Daseins- bewältigung
ANBAHNUNG von ENTFALTUNG zu GESTALTUNG zu	Kenntnis Erkenntnis Überzeugung	Anmutung Erlebnis Gesinnung	Fähigkeit Fertigkeit Gewohnheit

Überblickt man die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Deutschland etwa ab 1871 (so wie sie hier von uns dargestellt wurde) (307), lassen sich die verschiedenen Auffassungen und Richtungen in diesem Strukturschema unterschiedlich an- und einordnen:

- JOHANNES TEWS und - wenn man so will - die zweite Phase der GESELLSCHAFT FÜR VOLKSBILDUNG versuchten, intentional im kognitiven (Kenntnisse) und affektiven (Erlebnisse) Bereich Lehr- und Lernprozesse zu organisieren (308).

- Die Erwachsenenbildung um die Jahrhundertwende (charakterisiert durch die sog. "Universitätsausdehnungsbewegung") (309) beschränkte sich auf die Vermittlung von Kenntnissen und die "Entfaltung" von Erkenntnissen (310).

- Die NEUE RICHTUNG (ROBERT VON ERDBERG und WALTER HOFMANN) versuchte vor allem, die Qualitätsstufe der "Gestaltung" zu erreichen ("gestaltende Volksbildung") (311), bewegte sich aber zunächst vorwiegend in der kognitiv-aktiven Dimension, klammerte mit ihrer Realitätsfeindlichkeit den pragmatischen Bereich aus ihren Überlegungen aus (312) und versuchte zu einem späteren Zeitpunkt, im emotional-affektiven Bereich kollektiv-volkshafte Erlebnisse zu intendieren (WILHELM FLITNER 1921) (313), die im "transfer" in "Gesinnungen" politisch-volkhaften Handelns umschlagen sollten.

- Die Ansätze einer Erwachsenenbildung als Lebenshilfe in einem oben dargelegten engeren Sinne (314) bevorzugten (und bevorzugen), wie beispielsweise die "Bochumer Richtung" mit KNOLL, WODRASCHKE und SIEBERT (315), auf Grund eines "realistischen" Weltverständnisses mit der Übernahme von Ausbildungsfunktionen (und in neuerer Zeit mit der Proklamation VHS-eigener Zertifikate) den pragmatischen Bereich unter Einbeziehung der kognitiv-aktiven Dimension und vernachlässigen den emotionalen Sektor der Daseins-Erfüllung (316).

Bei vorsichtiger Interpretation der historischen Analyse läßt sich in all diesen Fällen im Gesamtkontext eine Bevorzugung von Teilbereichen, insbesondere der kognitiven oder pragmatischen Dimension, feststellen, wobei dann andererseits mit dem Verweis auf das zu gestaltende "reale" Leben bei den engeren Ansätzen einer zu leistenden "Lebenshilfe" die Neigung besteht, die Dimension der Daseinserfüllung im Qualitätsbereich der "Gesinnung" auszusparen - ein vor allem sehr "modern" erscheinender Trend, "der sich zum Beispiel auch in der heute verbreiteten Scheu vor der Formulierung ethischer Bildungsziele zeigt. Bereits die Gewohnheiten erscheinen ja, als Erziehungsziele ausgesprochen, unter dem Ideal der Rationalität als suspekt." (HELMUT SCHÜTZ 1969) (317)

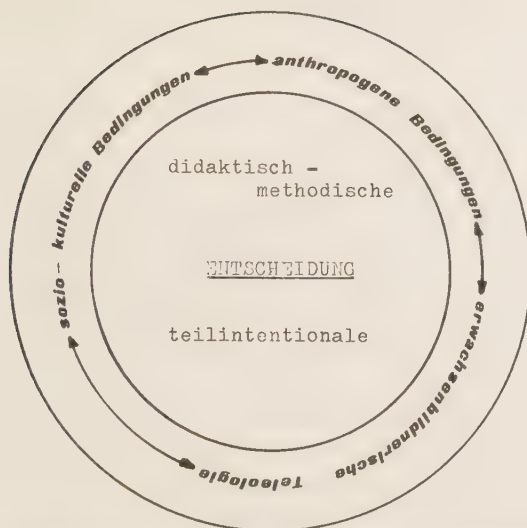
- Demgegenüber fanden wir aber (nicht so sehr im praktischen Vollzug, wohl aber in der andragogischen Theorie) schon gegen Ende der Weimarer Zeit konstruktive Beiträge zur Volksbildungsbewegung, die sich an der historischen Lebenswirklichkeit des Menschen mit dem Zwang zur Daseinsgestaltung orientierten, dabei aber die spezifisch menschliche Daseinsgestaltung in das Zentrum ihrer Überlegungen rückten (318) und das verantwortliche Entscheidungsleben des Menschen als dessen konstitutive Mitte herausstellten (319). Für die dabei von der Erwachsenenbildung geleistete "Hilfe" hatte WILHELM FLITNER wohl als erster den formalen Begriff der "Lebenshilfe" geprägt (320); viele der späteren Begriffsverwendungen sind - so hatte sich gezeigt - oft nur einseitige Verengungen dieses ursprünglich spezifisch anthropologisch ausgerichteten Terminus. Eine Erwachsenenbildung, die sich im ursprünglich anthropologischen Sinne als "Lebenshilfe" verstehen und begreifen will, wird als Zentrum ihrer intentionalen Entscheidungen demnach nicht die "Daseinserhaltung" und "Daseinsbewältigung" sehen müssen, wird nicht nur Hilfe für oder zum Leben sein können (321), sondern wird

kaum umhin können, den "ganzen" Menschen mit seiner "animalitas" und "humanitas" unter dem Aspekt der "Daseinserfüllung" mit seinem verantwortlichen Entscheiden und Handeln in den Mittelpunkt teleologischer Überlegungen zu rücken (322). Wie sich immer wieder zeigte, geht es dieser Auffassung von Erwachsenenbildung um zur Gewohnheit gewordene Bewältigungsfunktionen menschlicher Fähigkeiten und Fertigkeiten, die der einzelne aus Überzeugung und Einsicht auf Grund einer jeweiligen kritischen und distanzierten Auseinandersetzung mit der gegebenen konkreten Situation zur Bewältigung der akuten Anforderungen und der Erfüllung seines "realen" wie "metaphysischen" Da- und In-der-Welt-Seins gewissenhaft und verantwortlich einsetzt. Nur diese umfassende "Hilfe" bzw. der "Beistand", den die Erwachsenenbildung leistet, kann man unserer Meinung nach im echten Sinne der Begriffsverwendung unter teleologischem Aspekt im Bereich der Erwachsenenbildung als "Lebenshilfe" bezeichnen.

Das aber hat auch entscheidende Konsequenzen für den dritten der angeführten Kulminationspunkte: die Entscheidung darüber, welche operative Strategie im Rahmen eines aufgestellten Bedingungs- und Intentionalfaktoren berücksichtigenden "Bildungsprogramms" einzuschlagen, welche Inhalte, Methoden, Medien und Teilintentionen zur Erreichung der teleologischen Soll-Situation anzuwenden sind.

c. Dieser didaktisch-methodische Entscheidungsbereich, Dreh- und Angelpunkt konkreter operativer, substantieller und teilintentionaler Entscheidungsprozesse, ist grundsätzlich im Implikationszusammenhang mit den anthropogenen und sozio-kulturellen Vorgaben wie den zwecksetzenden und sinngebenden anthropologischen Intentionen zu sehen (PAUL HEIMANN 1962; GUNTER OTTO 1969; RUDOLF MÜCKE 1969; WOLFGANG SCHULZ 1970 u.a.)(vgl. Abb.4) (323).

Abb. 4



Entscheidungen im substantiellen, operativen und teilintentionalen Bereich erwachsenbildnerischer Planungen und Handlungskonzeptionen stehen demnach in einem Korrelationszusammenhang zur sozio-kulturellen Gegenwart und Zukunft als dem sozio-kulturellen Außenfeld unterrichtlicher Handlungsstrategien, zum anthropogen-situativen Verhaltens- und Kräftepotential des "Erwachsenen" als dem sozio-anthropogenen Innenfeld organisierter und geplanter Lehr- und Lernintentionen und zur axiologisch-teleologischen Sollensvorgabe als dem andragogisch-anthropologischen Vorverständnis teilintentionaler Zielprojektionen.

Die historisch-vertikale Analyse ließ erkennen, daß

- im operativen Entscheidungsbereich erwachsenbildnerischer Strategien innerhalb der "Alten Richtung" die Monopolisierung einer Lehr- und Lernweise stattfand, die weder die individuelle Struktur des Bildungsgutes noch die handelnd-produktiv-pragmatische Seite des Lernprozesses selbst berücksichtigte (324). Die "NEUE RICHTUNG" hatte hingegen versucht, mit der Übernahme der methodischen Form der "Arbeitsgemeinschaft" "individualistisch" zu arbeiten und somit der

individuellen Lern-ausgangslage des Lernenden Rechnung zu tragen, ließ jedoch wie die von ihr scharf attackierte "Alte Richtung" mit der Überbetonung des subjektiven Aspektes im Lernprozeß den sozialen Akzent und damit wesentliche Bedingungen der sozio-kulturellen Wirklichkeit unberücksichtigt (325).

- im substantiellen Bereich die "Alte Richtung" eine didaktische Strukturanalyse des "Kulturgutes", die den allgemeinen Bildungsg e h a l t des Stoffes und besonderen Bildungs i n h a l t für die damit intendierten Schichten eruiert und präzisiert hätte, vermissen ließ, während die NEUE RICHTUNG immerhin die Forderung nach "Lebensnähe" stellte und die Forderung nach strenger Auswahl der "Kulturgüter" unter dem Gesichtspunkt ihres unzweifelhaften Wertes stellte, aber wegen ihrer Realitätsfeindlichkeit Begriff und Forderung nach "Lebensnähe" einseitig und "un-realistisch" interpretierte (326). Ebenso einseitig erwiesen sich die ins "reale" Gegenteil umschlagenden Tendenzen der Erwachsenenbildung (vor allem nach 1945, die die Auswahl der Inhalte mit der Begriffsverwendung der "Lebenshilfe" von der historischen "Notlage" her betreiben wollten (327).

- es im teilintentionalen Entscheidungsbereich zur Zeit der "Alten Richtung" wegen einer unreflektierten Traditionsfixierung nicht zu einem gedanklichen Vorgriff auf die zukünftige gesellschaftlich-potentielle Entwicklung mit einer virtuellen Vorstellung von der Stellung und den Aufgaben des Menschen in der so vorweggenommenen gesellschaftlichen und menschlichen Zukunft kam (328) und eine Faktenbeurteilung und Normenkritik sub specie anthropologischer Zukünftigkeit und Sinnhaftigkeit nicht durchgeführt wurde (329). Diese Kritik traf ebenso auf die NEUE RICHTUNG zu, die, behaftet mit dem Gedankengut von Kulturkritik und Romantik, letztlich ihre intentionalen Vorstellungen nicht mehr im Menschen selbst, sondern in der Gesellschaft (sprich "Volksgemeinschaft") fand (330).

- gegenüber allen anderen Bestrebungen demgegenüber die Auffassung einer "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" die Berücksichtigung situativ-sozio-kultureller und anthropogen-sozial-psychologischer Bedingungsfaktoren ebenso betonte wie die Respezifizierung teleologisch-axiologischer Sollensaspekte in allen substantiellen, ope-

rativen und teilintentionalen Entscheidungsbereichen des erwachsenbildnerischen "Bildungsprogramms" (331). Erst jüngst hob ALFONS BENNING in einer Arbeit zum "Bildungsbegriff der deutschen katholischen Erwachsenenbildung" (1969) als richtungsweisende Momente des Begriffes "Lebenshilfe" heraus, was in den HEIMANN'schen Aspekten der Daseins-Erhellung (1,2), der Daseins-Bewältigung (3,4) und der Daseins-Erfüllung (2,4) bereits zum Tragen kam (332):

1. "Aufhellung der Wirklichkeit",
2. Hilfeleistung dabei, "dem heutigen Menschen ein echtes Selbstverständnis zu erschließen",
3. Aufklärung und Hilfe, "den Lebensansprüchen sach- und situationsgerecht zu entsprechen" und
4. Handlungs- und Entscheidungsorientierung an einem "verpflichtenden Wertsystem ..., das sittliche Verantwortung ermöglicht" (333).

Damit schließt sich aber zugleich auch der Kreis unserer Überlegungen:

Nach Ansicht namhafter Futurologen und Soziologen werden in der "Nachindustriellen Gesellschaft" (DANIEL BELL 1966; HERMAN KAHN 1971; RÜDIGER PROSKE/JÖRN KLAMROTH/HEINER THOEMEN 1971) als einer "befreiten Gesellschaft" (JEAN-JACQUES SERVAN-SCHREIBER 1970) mit der Frage nach der sozialen Egalität auch die Fragen nach dem Sinn der Gesellschaft und dem Menschen selbst neu und in verstärktem Maße gestellt werden müssen (ZBIGNIEW BRZEZINSKI 1970; JOHN KENNETH GALBRAITH 1970 a/b; JEAN-JACQUES SERVAN-SCHREIBER 1970; HERMAN KAHN 1971; DANIEL BELL 1971) (334). Während sich in der "klassischen" industriellen Leistungsgesellschaft die Wertmaßstäbe am Produktionsbereich von Wirtschaft und Großbetrieb orientierten, scheinen künftig Information und Wissen zur Quelle von Innovationen für eine Zukunft zu werden, in der die Wertmaßstäbe ethisch-geistiger Art sein werden - mit anders formulierten Koordinaten menschlichen Handelns und Verhaltens, anders formulierten Mustern des Prestiges, anders formulierten Anreizen zu Produktion und Konsum (335). Gefordert werden wird vom Menschen verantwortliches und verantwortbares "Entscheidungsleben" aus der "konstitutiven Mitte" der menschlichen Existenz heraus: der "Verantwortung" (ERNST BORNEMANN 1963; LEOPOLD PROHASKA 1963; HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964) (336).

Im Rahmen gesamtgesellschaftlicher Innovationsprojektionen und -strategien offeriert sich im Kontext solcher Betrachtungen dann Erwachsenenbildung als notwendiger Teil der Infrastruktur einer industriellen wie nachindustriellen Gesellschaft, die neben ihrer sozio-kulturellen Aufgabe der "Regeneration" und Progression, als institutionalisiertes Möglichkeitspotential "Hilfen" zur Umgestaltung und Humanisierung der persönlichen Lebensgestaltung und der sozialen Beziehungen innerhalb jener "befreiten" Gesellschaft anbietet: Hilfen zur Personalentfaltung des einzelnen innerhalb des Sozialgefüges sowie der "humanen" Explantation und Amplifikation eines verantwortlich — sozial — mitmenschlichen Handelns und Verhaltens: eben "Lebenshilfen" (337).

Die moderne nachindustrielle Gesellschaft von morgen wird auf diese Art von Erwachsenenbildung nicht verzichten können.

HAUPTTEIL III

Elternbildung - Aspekte und Probleme einer "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" am konkreten Fall

Der Grundtenor unserer bisherigen Gesamtüberlegungen lag eindeutig in der Betonung der Tatsache, daß "Hilfe" als mitmenschliche Hilfe grundsätzlich einer "Hilfe-bedürftigkeit" eines anderen, des "Mit-Menschen", korrespondiere und als "Lebenshilfe", ähnlich der Bestimmung von "Sein" in der Philosophie und der der "Bildung" in der Erziehungswissenschaft, immer einer konkret-realen Deutung seines Präfix "Leben" bedürfe. Erst die Berücksichtigung und Betonung eben jenes "realistischen" Grundbefundes menschlichen Daseins - so hatten wir oben geschrieben (1) -, die Tatsache also, "daß der Mensch sein ganz konkretes Sein ... von der Wirklichkeit her" hat, "in der er als je dieser steht" (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964) (2), mache die Formel von der "Lebenshilfe" inhaltlich auffüllbar und konkretisierbar.

Nach der Darstellung der Probleme und Entwicklungsperspektiven der Erwachsenenbildung in Deutschland und dem Aufweis einer historischen Metamorphose in deren Selbstverständnis unter dem Blickwinkel einer virtuellen "Lebenshilfe" soll deshalb im weiteren Verlauf dieser Untersuchung am Beispiel eines erwachsenbildnerischen Teilbereiches - der "Elternbildung" - nunmehr die Frage nach der "Anwendung" unserer zunächst doch vorwiegend theoretisch erörterten Problematik stehen.

"Eine solche 'Anwendung' " - schreibt der Sozialpädagoge HANS BÖTTCHER (1966) (3) - "bedeutet eine 'Wendung' von der Diskussion generalisierender Aussagen zu den konkreten Fällen, in denen ... erzieherisch gedacht und gehandelt werden soll."

Damit besteht für uns die Aufgabe der Hinwendung zu eben jenen konkreten Situationen menschlichen Daseins, in denen die "Hilfs-bedürftigkeit" des "Hilf-losen" aufleuchtet und nach "Hilfe", nach "Lebenshilfe", in dem von uns entwickelten und umfassenden Sinne dieses Terminus verlangt, da er "hilf-los" dem Anspruch einer bestimmten Situation ausgesetzt und ohne die "Hilfe" anderer nicht mehr in der Lage ist, "selb-ständig" Lage und Situation bewältigen zu können (4).

Solch konkret akzentuierte "Lebensnot-Situationen" scheinen sich gegenwärtig und mit weiter zunehmender Tendenz insbesondere im privaten Raum menschlichen In-der-Welt-seins im Bereich von "Sozialisation" und "Erziehung" zu zeigen: Mahnend und voller Sorge haben viele Pädagogen in Kohärenz mit der Skizzierung jenes düsteren Bildes einer "deutschen Bildungskatastrophe" (LEONHARD FROESE 1961; FRIEDRICH EDDING 1963; JOSEF HITTPASS 1964; GEORG PICHT 1965; RALF DAHRENDORF 1966; PHILIPP H. COMBS 1969; HILDEGARD HAMM-BRÜCHER 1970) auch auf das Faktum einer familialen "Erziehungskrise" (WOLFGANG BREZINKA 1965; GUSTAV A. BRANDT 1971; WILHELM KRICK 1971), auf "Erziehungsnot" (KURT GERHARD FISCHER 1957; ERNST BORNEMANN 1963) und "Erziehungsunsicherheit" (ERNST BORNEMANN 1964; 1965) aufmerksam gemacht und den allgemeinen "Erziehungsnotstand" ausgerufen (WILHELM MOLLENHAUER 1961; ERNST BORNEMANN 1964; 1965) (5). ERNST BORNEMANN, einer der profiliertesten und engagiertesten Streiter für positive Lösungsstrategien, forderte in diesem Zusammenhang mit allem Nachdruck eine "erzieherische Revolution", da ein länger andauernder "Erziehungsnotstand" seiner Meinung nach "das friedliche Zusammenleben und die Aufrechterhaltung der Lebensordnung der Menschen überhaupt in Frage" stelle und paralysiere (1965) (6).

- Ärzte, Kindergärtnerinnen, Erzieher, Lehrer aller Schularten und Männer und Frauen an erzieherisch verantwortlicher Stelle in unserer Gesellschaft beklagen zunehmende Aufmerksamkeits- und Konzentrationsstörungen bei Kindern und Jugendlichen aller Altersstufen (KARL NIERKE 1957; MARIA LOOFS 1959; HANS KIRCHHOFF/BERNHARD PIETROWICZ 1959; ELISABETH LIPPERT 1960; ERNST BORNEMANN 1966), die zudem oft mit Willensstörungen einhergehen (BERNHARD PIETROWICZ 1959), das Lernverhalten beeinflussen (WOLFDIETRICH SIERSLIEBEN 1962; ERNST BORNEMANN 1966) und damit den Lernerfolg in Frage stellen (KARL NIERKE 1959; WERNER CORRELL 1970) (7).

- Die permanent steigende Zahl von Erziehungsberatungsstellen in der BRD (1928:42 / 1953:157 / 1957:177 / 1960:302 / 1970: ca. 350) und die von diesen Einrichtungen oft geführte Klage über steigende Besucherzahlen auf der einen, Personalmangel auf der anderen Seite, wobei beides oft ungewöhnlich lange Wartezeiten der Ratsuchenden

bedingt, lassen, vorsichtig interpretiert, auf eine Zunahme kindlicher Verhaltensstörungen und Erziehungsschwierigkeiten schließen.

- Ein Blick auf die Entwicklung der Kinder- und Jugendkriminalität (vgl. Tabelle 1 und 2) legt ein beredtes Zeugnis davon ab, daß in den letzten Jahren eine negative Gesamtentwicklung zu verzeichnen war (8):

Tabelle 1

Ermittelte strafmündige Täter (m.u.w.) auf 100000 Einwohner der gleichen Personengruppe (Täterziffer)			
1967	3420	4332	1707
1968	3848	4517	1676
1969	4082	4701	1635
1970	4315	5150	1636

Jugendliche (LA: 14-17)	Heranwachsende (LA: 18-21)	Erwachsene
----------------------------	-------------------------------	------------

Tabelle 2

Abgeurteilte u. Verurteilte (ohne Straßenverkehrsvergehen (m.u.w.) auf 100000 Einwohner der gleichen Personen (Verurteilten-Ziffer)			
1965	1361	2964	1138
1966	1422	3220	1200
1967	1458	3201	1240
1968	1588	3252	1273
1969	1728	3179	1169
1970	1741	3303	1201

Jugendliche (LA: 14-17)	Heranwachsende (LA: 18-21)	Erwachsene
----------------------------	-------------------------------	------------

- Auch in anderen Formen der "Dissozialität" scheint sich ein negativer Trend zu bestätigen: Der "Freiwilligen Erziehungshilfe" (FEH) beispielsweise wurden seit 1957 zunehmend Minderjährige auf

gerichtliche Anordnung (und freiwilliger Basis) zugewiesen
(vgl. Tabelle 3) (9):

Tabelle 3

<u>Einweisungen in die Freiwillige Erziehungshilfe</u>		
am 31.3.	Minderjährige in FEH	davon i. Anstalten
1957	23237	16107
1958	23847	17068
1959	24043	18185
1960	24335	18718
am 31.12.		
1960	24805	19438
1961	25218	19916

- Hinzu kommen zahlreiche Veröffentlichungen, Artikel und Beiträge in Presse, Rundfunk und Fernsehen, die - versehen mit alarmierenden Akzenten und düsteren Zukunftsprognosen - das Öffentlichkeitsbewußtsein aufrütteln und erregen-weniger dramatisch akzentuiert, dafür aber mit umso größerem Nachdruck im Bereich der vorschulischen Erziehung (der vorschulischen Intelligenz- und Begabungsforschung, Lesenlernen und Mengenlehre), erregender und aufrüttelnder mit dem als "educational gap" pointiert vorgetragenen Drogenmißbrauch durch Kinder und Jugendliche (die prozentuale Steigerung abgefangener Mengen ergab, bezogen auf das Jahr 1960, im Jahre 1971 eine Steigerung von rd. 3500 %)- und die nach intensiven Maßnahmen und positiven Lösungsstrategien zur Behebung der Mißstände verlangen.

Wenngleich, insgesamt gesehen, solche Klagen nicht neu sind, als im Sozialisations- und Erziehungsprozeß auftretende "Schwierigkeiten" mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit immer schon bestanden und bereits bei PLATON ihren großen publizistischen Niederschlag gefunden haben, sind sie doch vor allem in der letzten Zeit verstärkt in den Horizont der gesellschaftlichen Aufmerksamkeit gerückt und weitaus mehr als nur ein bloßes generationstypisches Lamentieren über Widerspenstigkeit und Nicht-Wollen der Jugend, wie sie zu allen Zeiten erhoben werden.

Heute, so scheint es, handelt es sich nicht nur um ein "Nicht-Wollen", sondern in einem noch stärkeren Maße um ein "Nicht-Können", und zwar auf seiten der Jugend ebenso wie insbesondere auch auf Seiten der Erzieher, wenn man so will, also um eine Grundlagenkrisis im Sozialisations- und Erziehungsbereich, und hier wiederum vor allem in der "Familie", die, gleich ob im kapitalistischen oder sozialistischen Gesellschaftssystem, die Funktion hat, "dem Kind die Bezugsgruppe ... (zu sein, d.V.), in der es seine ersten sozialen Erfahrungen machen kann, in der es seine Grundstrukturierung erfährt" (WILFRIED GOTTSCHALCH 1972) (10), in der also bereits die "Weichen" für sein späteres Leben "gestellt" werden (11).

Von umso gravierenderer Bedeutung scheint deshalb jede Form der Hilfe für diesen "Lebens-" Bereich menschlichen Da- und In-der-Welt-seins zu sein, und das um so eher, als pädagogische Handlungslegitimation mit pädagogischer Verantwortung korrespondiert; ein "kooperatives System der Erwachsenenbildung" (GEORG PICHT), das von der Idee der "Lebenshilfe" bestimmt sein soll, wird sich -soweit sie ja gerade das Moment verantwortlichen Handelns und Verhaltens in das Zentrum ihrer Überlegungen rückt - des ihr entsprechenden "Bei-Standes" nicht enthalten können (12) und in ihr "Bildungsprogramm" entsprechende Aufgaben und Funktionen integrieren müssen.

Anhand des oben entwickelten "Funktionsmodells" der Erwachsenenbildung (vgl. Abb. 2) wird dann aber eine Situationsanalyse der jeweiligen "Ist-Lage" im Sinne einer andragogischen Diagnose der Bedingungsfaktoren der angetroffenen "erzieherischen Situation" die Voraussetzung eines begründeten erwachsenbildnerischen "Bildungsprogramms" bilden müssen. Will man danach dann ein operationalisiertes "Feldschema" konstruieren, wird man, modifiziert und auf unseren Rahmen eingegrenzt, folgende Frage- und Problemstellungen zu beachten haben:

1. Welches ist die "Situation" und die Struktur dieser Bezugsgruppe "Familie", in der das Kind seine grundlegende Prägung erfährt, und welcher Art ist die Prägung?
2. Welches sind die jenes pädagogische Geschehen bestimmenden Faktoren, und vor allem: welche Belastungsfaktoren und Negativbedingungen führen zu

jenem häufig anzutreffenden "Sozialisationsdefizit", das die oft beschworene erzieherische "Not-" Lage indiziert?

3. Erscheint schließlich eine Aufschlüsselung der Fakten in der Konfrontation mit aus der tatsächlichen gesellschaftlichen Realität ablesbaren soziologischen Daten notwendig, um auf möglichst objektiv überprüfbaren Grundlagen basierende und einen maximalen Lösungserfolg versprechende erwachsenbildnerische Planungs- und Handlungsstrategien gezielt zu projektieren und sozial irrealen Implikationen vorzubeugen.

Während eine solche deskriptive Betrachtungsweise sich als Situationserhellung vorwiegend auf die Feststellung des Faktischen beschränkt, will aber "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" mit ihrem "Bildungsprogramm" - wie oben erwähnt (13) - zu einer Veränderung der "Ist-Lage" führen, will, da sie ihr Tun und ihre Hilfe eben nicht als "Bildungsvorgang", sondern als ein verantwortliches Handeln am anderen Menschen versteht, eine (von ihr als erstrebenswert angesehene) innovierte "Soll-Situation" herbeiführen, angebroffene "Defizite" ausgleichen und zukünftigen Abweichungen vom Seinsollenden gegensteuern.

So tritt neben die deskriptive Analyse die normative Fragestellung, da innovierte Zielsetzungen immer von dem abhängig sind, was "ist" und was "sein soll".

Wir haben oben ausführlich dargestellt, daß wir in der "Verantwortung" und dem daraus resultierenden verantwortlichen Handeln und Verhalten des Menschen den teleologischen Intentionalfaktor einer erwachsenbildnerischen und andragogischen Teleologie sub specie einer zu leistenden "Lebenshilfe" sehen; in unserem Zusammenhang wird deshalb erneut die Frage nach dem Menschen zum Problem, modifiziert nach der menschlichen Verantwortlichkeit der Eltern für den Sozialisations- und Erziehungsprozeß ihrer Kinder.

Denn während es der "klassischen" ALTEN und NEUEN RICHTUNG - wie beschrieben (14) - um den ganzheitlich gestaltbaren Menschen ging, um seine individuelle "Persönlichkeit", um jenes "Werde, der du bist", sah eine "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe", daß es sich im verantwortlichen Handeln und Verhalten des Menschen nicht um ein Problem der Dialektik, sondern der Dialogik handelt (15). Insbesondere im Sozialisations- und Erziehungsverhalten zeigt sich dann "das entscheidende Grundverhältnis des Menschen nicht in seinem Entworfensein auf die Welt, sondern in seinem Verbundensein mit dem Mitmenschen" (ERNST LICHTENSTEIN 1967) (16); das Eigentliche des Menschen liegt nach dieser Auffassung eben nicht in seiner Individualität und deren Vergeistigung zur Persönlichkeit, sondern in seiner Persönlichkeit mit der Fähigkeit zur Verantwortung (17).

"Verantwortlich" aber ist man und wird man "für" etwas gemacht, "für" das man einzustehen und aufzukommen hat - so als "Eltern", als "Vater" und "Mutter" "für" die Sozialisation und Erziehung seiner Kinder. Diese Verantwortung der Eltern soll im folgenden modellhaft als heuristisches Prinzip für innoviertes erwachsenbildnerisches Handeln bei der "Hilfe-Leistung" in Sachen Sozialisation und Erziehung dienen. Vor allem wird zu fragen sein, mit welchen Operationen und inhaltlich-thematischen Maßnahmen innerhalb des intendierten "Bildungsprogramms" das evtl. sich herausstellende "Defizit" des Faktischen, jene nunmehr inhaltlich aufgefüllte "Lebensnot-" Situation kompensiert, vor allem aber, wie virtuellen und zukünftigen Abweichungen vom Seinsollenden prophylaktisch-präventiv im Sinne der von uns entwickelten "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" gegengesteuert werden kann.

In diesem Zusammenhang wären deshalb für uns folgende Fragen interessant:

4. Haben sich Erwachsenenbildung und Andragogik darauf eingestellt, diese speziell akzentuierten defizienten Situationen aufzufangen, zu kompensieren und insbesondere ihnen prophylaktisch gegenzusteuern?

5. Mit welchen Planungskonsequenzen (im institutionellen System, inhaltlich-thematischen Auswahlbereich und operativ-methodischen Vorgehen) können jene vorher akzentuiert

und modifiziert konstatierten Defizite in dem von uns entwickelten Sinne einer "Lebenshilfe" ausgeglichen, aufgehoben und präventiv-prophylaktisch zielgerecht-differenziert pädagogisch beeinflusst werden?

Die Erfahrung zeigt, daß es in Erziehung und Sozialisation als einem spezifischen Handeln von Menschen an Menschen in der Mitmenschlichkeit um eine Sinnstruktur von "Handlung" geht: So schreibt ERNST LICHTENSTEIN (1967) (18):

"Der Wirklichkeitsbezug, die Beantwortung einer konkreten Situation, ist ihr ebenso wesentlich wie die Zielgerichtetheit und wie ihre Selbstordnung und Selbstausslegung im Vollzug. Sie ist als geschehende Erziehung (und Sozialisation, d. V.) ein reales Sinngebilde. Der "Sinn" ... läßt sich daher nicht einfach und hinreichend in einem abstrakten Begriff von identischem und idealem Bedeutungsgehalt definieren, sondern er umschließt immer bereits die aktuelle Konkretion einer wirklichen Erziehung, das heißt: die Realisierung je geschehender, sich vollziehender Erziehung, und ist nur im Mit- und Nachvollzug des Sinns ihrer Verwirklichung, ihres "Realismus" zu erfahren."

Ist dem aber so (HANS EDUARD HENGSTENBERG 1957; REINHARD LAUTH 1958) (19), ist die Frage, mit welchen Maßnahmen im inhaltlichen, operativen und institutionellen Bereich die Erwachsenenbildung echte "Hilfe-Stellung" für das Erziehungs- und Sozialisationsgeschäft geben kann, durchaus legitim.

Indessen will unsere Darstellung und Auffassung weder den Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Allgemeinverbindlichkeit erheben; selbst im speziellen Bereich einer Familien- und Elternbildung gibt es durchaus andere Einstellungen und Auffassungen einer Erwachsenenbildung bzw. einer "Erziehung zur Erziehung". In diesem Sinne ist eben unsere Auffassung nur eine neben anderen und erhebt keinen Anspruch auf allgemeinverbindlichen Charakter für je die Form von Erwachsenenbildung. Die folgenden Gedankengänge wollen nur versuchen, die innerhalb unserer andragogischen Reflexion gewonnenen Erkenntnisse an einem Bereich empirischer Wirklichkeit durchzukonstruieren, ohne allen anderen Vorstellungen und Formen von vornherein das Recht auf Gültigkeit absprechen zu wollen.

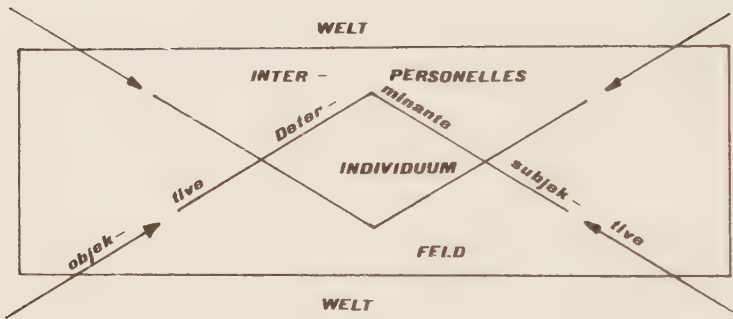
I. Der Mensch als "soziales Wesen" - Seine Persona- und Sozio- genese auf dem Hintergrund familialer Interaktionsprozesse

1. Spätestens seit ARISTOTELES wissen wir, daß der Mensch nicht isoliert, sondern als "soziales Wesen" mit anderen zusammenlebt, Kontakte unterhält und Kommunikation betreibt (1). Die individuelle Existenz des einzelnen vollzieht sich innerhalb der menschlichen Gemeinschaft und kann sich letztlich auch nur in Gemeinschaft verwirklichen (KLAUS EYFERTH/KLAUS HINST 1970; CARL FRIEDRICH GRAUMANN 1970) (2); im Raume sozialer Wechselwirkungen wird "der Mensch ... zum Menschen allein durch Gemeinschaft" schreibt PAUL HATOP (1899) (3) und fährt fort (4):

"Der Mensch wächst ... nicht vereinzelt auf, auch nicht bloß der eine neben dem anderen unter ungefähr gleichen Bedingungen, sondern jeder zugleich unter vielseitigem Einfluß anderer und in beständiger Rückwirkung auf solchen Einfluß."

Subjektive wie objektive Determinanten bestimmen dabei in entscheidender Weise, "als was der einzelne sich im Vollzug innerer Erlebnisse und äußeren Verhaltens darlegt und verwirklicht" (PHILIPP LERSCH 1969) (5). Das subjektiv determinierte "Kraftfeld" mit seinem aus der freien Initiative des wachen Bewußtseins durchdrungenen Vollzug menschlichen Erlebens und Verhaltens und jenes objektiv determinierte "Kraftfeld" der "Natur" (mit seinen genealogischen und physiologischen Determinanten), der "Kultur" (mit seinem kulturellen Milieu und seiner sozialen Struktur) und der "geschichtlichen Situation" bilden - zusammengenommen mit dem interpersonellen Feld als dem "Gegenüber zu anderen Individuen, mit denen der einzelne in ... wechselnden oder relativ dauernden Situationen zusammenlebt und zu denen er sich verhält" (PHILIPP LERSCH 1964) (6) - jene polar-koexistenziale Einheit menschlichen In-der-Welt-Seins, in der "sich (die eben genannten, d.V.) drei Wirkungsbereiche in gegenseitigem Wechselbezug in einer Einheit verflechten" (PHILIPP LERSCH 1964; 1969) (7) und die individuelle Existenz des einzelnen, seine Interaktionen im kognitiv-rezeptiven wie aktiv-reaktiven Vollzug determinieren.

Abb. 5



Diese korrelative Zusammenhörigkeit von "Mensch und Welt" (im weiteren Sinne) (vgl. Abb. 5), die die Verabsolutierung des individuellen Menschenbildes als eine isolierende Verfälschung und menschliches Leben immer nur im Horizont jenes Bezugssystems als realisierbar erscheinen läßt (8), stellt in diesem Sinne eine Gegenseitigkeitsrelation dar, in der sich die menschliche Daseinsweise als menschliches In-der-Welt-Sein zugleich als "Mensch im Plural" (PETER R. HOFSTÄTTER 1965) innerhalb strukturierter und unstrukturierter Gebilde, in der Gesellschaft wie deren zahlreichen Untergruppierungen, beispielsweise den sog. "Gruppen" realisiert (CHARLOTTE BÜHLER 1962; PETER R. HOFSTÄTTER 1965) (9).

Schon von Beginn seiner biologisch-physiologischen Geburt an besitzt das Individuum "Gruppenzugehörigkeit", ist als "soziales Wesen" mit vielen seiner Bedürfnisse auf Gruppen angewiesen, die nur dort und durch sie erfüllt werden können, beginnend in der "Familie": einer kleinen und auf "natürlichen" (im Gegensatz zu "rationalen") Faktoren beruhenden sog. "Primärgruppe" mit ihr durchaus eigenen Positions- und Verhaltenserwartungen der Bezugspersonen als dem "sozialen Gegenüber" (WALTER RÜEGG 1969) (10).

Begriffsdefinitiv sei an dieser Stelle angemerkt, daß die "Familie", ursprünglich als "familia", d.h. als "lokale" "Hausgemeinschaft" mit Gesinde, Gehilfen und Lehrlingen gedeutet und erst seit dem 16. Jahrhundert als "Familie" bezeichnet (DUDEN 1963) (11),

neben Sprache und Religion die einzige Institution, d.h. "die einzige verfestigte Form menschlicher Wechselwirkungen" darstellt (WALTER RÜEGG 1969) (12), die in allen Gesellschaften anzutreffen ist (WILLIAM J. GOODE 1960) (13) - allerdings differenziert und variiert nach Strukturformen als "erweiterte Familie" (extended family) mit ihren beiden klassischen Formen der "Mehrgenerationenfamilie" (generational family) oder der "Großfamilie" (joint family) oder als "Klein-" bzw. "Kernfamilie" (nuclear family) (14), wobei die oft in der gegenwärtigen pädagogischen Diskussion um die erzieherische Bedeutung der Familienstrukturen vertretenen biosozialologischen und unilinearen entwicklungsgeschichtlichen Hypothesen über den Ursprung von "Ehe" und "Familie" in gewisser Diskrepanz zur soziologischen Forschung stehen (THEODOR SCHARMANN 1959; RENE KÖNIG 1967) (15).

Wenn nun im folgenden der Begriff der "Familie" verwendet wird, so soll darunter - soweit nicht anders vermerkt - vorwiegend die in unseren hochentwickelten und fortgeschrittenen Industriegesellschaften eine zentrale Rolle spielende "nuclear family" verstanden werden, also jenes "eheliche Zusammenleben von Mann und Frau mit ihrer Nachkommenschaft, wobei in einzelnen Fällen eine oder mehrere andere Personen (Großeltern) mit ihnen leben können" (RENE KÖNIG 1967) (16).

2. Die individuelle und generelle Bedeutungsbreite der Sozialinstanz "Familie" - für den einzelnen ebenso lebens- und schicksalsbestimmend (FREDERICK ELKIN 1960; GEORG M. RÜCKRIEM 1971) wie für den Fortbestand der Gesellschaft bedeutsam (DIETER CLAESSENS 1962; DAVID P. AUSUBEL 1970) (17) - ist in den letzten Jahren vor allem in seiner Signifikanz für das im sozialen Interaktionssystem der Familie auf- und heranwachsende Kind aus verschiedenster Wissenschaftsperspektive dargestellt worden: Gleich, ob aus der Sicht der Entwicklungspsychologie (HILDEGARD HETZER 1961; HEINZ REMPLEIN 1962; 1963), der Pädagogischen Psychologie (WALTER GUYER 1967; WERNER CORRELL 1970), der Sozialpsychologie und Soziologie (RENE KÖNIG 1965; WALTER RÜEGG 1969; MARINA NEUMANN-SCHÖNWETTER 1972), der Pädagogik (ROSEMARIE NAVE-HERZ 1964; HEINRICH ROTH 1971) oder der Sozialanthropologie (RENE A. SPITZ 1958) beschrieben (18): alle Autoren stimmen darin überein, daß sie jenen Prozessen eine überragende Bedeutung für die Persona- und Soziogenese des

Menschen zumessen, die, gleich ob bewußt initiiert und auf die Förderung des Heran- und Aufwachsenden angelegt oder nicht-intendiert und nur indirekt wirksam, im familialen Raum ablaufen, spätestens bei der Einschulung als "Chancen-Barriere" sichtbar werden können und der Schule als ebenfalls wichtiges Vollzugsorgan der Sozialisation "resozialisierende" Funktionen zuteilen:

"Man darf annehmen", - schreibt der pädagogische Psychologe HEINRICH ROTH auf Grund des Studiums verschiedener Gutachten zum Problem "Begabung und Lernen" (1971) - "daß vieles von dem, was in der Schule nicht mehr gelingt, schon in der vorschulischen Zeit vielleicht irreparabel mißglückte. Wenn wir beobachten, mit welcher unterschiedlichen Erfolge Kinder in der Schule lernen, muß deshalb zurückgefragt werden nach ihren vorschulischen Lernerfahrungen, bevor ein genetisch bedingter Begabungsmangel als Ursache für das Versagen angenommen werden darf" (19).

Ganz in diesem Sinne hatte der Sozialpädagoge KLAUS MOLLENHAUER in seinem Gutachten über "Sozialisation und Schulerfolg" (1971) festgestellt, daß "die Bedingungen für konstatierte Defizite nur zum Teil in der Schule selbst zu finden" seien (etwa auf Grund der Unzulänglichkeit schulischer Lehr- und Lernmaßnahmen) (20) und gefolgert, daß die im Sozialisationsprozeß "Bildungs"- Barrieren aufbauenden Bedingungen "vornehmlich in sozioökonomischen Bedingungen, Wertorientierungen, Erziehungspraktiken und familienstrukturellen Merkmalen zu suchen" seien (21).

In diesem Zusammenhang sei nun - ohne dabei allerdings auf die geschichts- und sozialphilosophische Belastung der Auffassungen des amerikanischen Soziologen CHARLES H. COOLEY (1864 - 1929) näher eingehen zu können (EJLSWORTH FARIS 1932) (22) - aus der Lehre COOLEYS über die Aufbaufunktion "primärer" Gruppen für die menschliche Person als der "Pflanzschule für das menschliche Individuum" (1909) (23) dessen begriffsdefinitorische Unterscheidung von "Primär-" und "Sekundärgruppen" übernommen, die es uns erlaubt, die "Familie" als soziale Einheit und Sozialisationsinstanz besser zu begreifen.

Unter einer "Primärgruppe" -

"characterized by intimate face-to-face association and cooperation" (CHARLES COOLEY 1909) (24),

von RENE KÖNIG beschrieben als

"eine Gruppe eigener Art, die ihre Mitglieder in einem Zusammenhang des intimen Gefühls, der Kooperation und der gegenseitigen Hilfe miteinander verbindet; die Beziehungen haben den Charakter der Intimität und der Gemeinschaft innerhalb der Gruppe" (1946) (25) -

verstand COOLEY relativ stabile "Assoziationen" interagierender Personen, wie beispielsweise die "Spielgruppen" der Kinder und Jugendlichen, die "Nachbarschaft" oder aber eben die "Familie", in denen eine "stark gefühlsmäßige Bindung und Orientierung an Partnern, deren Gegenwart unmittelbar, sozusagen von Angesicht zu Angesicht und in der ganzen Fülle der Personhaftigkeit erlebt wird", das hervorstechende Merkmal bildet (WALTER RUEGG 1969) (26). Im Gegensatz zu dem mehr sachlich-zweckorientierten, universalen und all-gemeingültigen Bezugsrahmen innerhalb der davon zu unterscheidenden "sekundären" Gruppen (- im wesentlichen soziale Organisationen und von COOLEY mehr als Residualkategorie verwendet -) herrscht innerhalb "primärer" Gruppen also die persönliche Vertrautheit der Gruppenmitglieder untereinander: jene besonders innige Form der sozialen Verbindung des Miteinanders und Zueinanders, die eine erhöhte Intimität der Beziehungen im Bereich der sozialen Vorgänge ausmacht (LEOPOLD VON WIESE 1959) und somit strukturelles Eigentümlichkeitsstigma "primärer" Gruppen (und damit auch der "Familie") darstellt (27).

Diese Betonung der "Gefühlsbindung" als der zentralen Bezugsbasis "primärer" Gruppen wird vor allem mit dem mit zunehmender Tendenz innerhalb der Soziologie für die gegenwärtig typenmäßig vorherrschende Kernfamilie verwendeten Begriff der "Intimgruppe" (KARL DUNKMANN) pointiert belegt (RENE KÖNIG 1967; WALTER RUEGG 1969) (28). Das soziale Gebilde "Familie", jene "elementarste Form der Vergesellschaftung" des Menschen (HEINZ DIRKS 1961) und "Urform der Primärgruppe" (GUSTAV A. BRANDT 1971) (29), stellt unter dem Blickwinkel dieser Bezugsbasis in eben diesem Sinne dann eine Gefühls-, Lebens- und Verstehensgemeinschaft dar, die der Strukturpsychologe AUGUST VETTER im Unterschied zur tierischen Gesellung als einen "wirkliche(n) Organismus, d.h. als seelische(n) Lebenszusammenhang" interpretiert (1963) und dessen soziale Positionen (Vater, Mutter, Sohn, Tochter), wie VETTER schreibt, wesentlich durch die sich im

"Mittenbereich" "ehelicher" Partnerschaft überschneidenden Gefühlsbindungen der Frau an Vater und Sohn sowie des Mannes an Mutter und Tochter bestimmt seien (30); an anderer Stelle akzentuiert er für den Bereich der "Ehe" (1963) (31):

"Wie die Mittenbildung der Persönlichkeit, so ist auch die menschliche Ehe als intimste Sozialbildung in der Zentralsphäre des Gefühls beheimatet, und sie grenzt sich dadurch unverwechselbar ab von aller instinktiven Gesellung der Geschlechter im Tierreich."

Nach Ansicht der "Strukturpsychologie" bildet demnach (wie nach der Meinung der Familiensoziologie) ein personales Beziehungsverhältnis emotional-seelischer Natur den Mittelpunkt dieser sich aus den Geschlechts- und Generationsdifferenzierungen ergebenden "Aufbauordnung" einer familiären "Struktur", das (im Gegensatz zu früheren Zeiten) heute gleichzeitig zum inneren Stabilitätsfaktor von "Ehe" und "Familie" wie zu jenem mitmenschlich-privaten Raum wird, in dem sich das Menschsein des Menschen, insbesondere aber das des Kindes ungekürzt entfalten kann (32), und in dem jene "primäre", der "sekundären" zeitlich vorgeordneten "Sozialisierung" des Kindes und Jugendlichen die Entwicklung einer eigenen Persönlichkeitsstruktur und eigenen Identität im Individuum einleitet und zu einem vorübergehenden Abschluß bringt (WALTER RUEGG 1969) (33).

Gerade dieses Faktum aber ist für den Pädagogen von besonderem Interesse, da der Mensch seine individuelle Persönlichkeit erst im sozialen Kontakt mit anderen Menschen entwickeln und entfalten kann, und das insbesondere in der "Primärgruppe" Familie, der er seit seiner biologisch-physiologischen Geburt angehört und deren wichtigste gesellschaftliche Funktion heute im Gegensatz zu früheren Zeiten (nach CHARLES H. COOLEY, ABRAHAM KARDINER, ERIK ERIKSON u.a.) (34) darin besteht, durch die Ausübung von "Gegengewichtsfunktionen" gegen die "exzentrische Positionalität" des Menschen (HELMUT PLESSNER), seine Instinktreduzierung und -verunsicherung sowie seine "Offenheit" und "Plastizität" (ARNOLD GEHLEN), den Menschen durch "primäre" und qualitativ entscheidende Sozialisationsprozesse "gesellschaftsfähig" zu machen (35).

3. An dieser Stelle bleibt des besseren Verständnisses wegen anzumerken, daß wir im folgenden unter dem wohl zuerst von dem fran-

zösischen Soziologen EMILE DURKHEIM (1858 - 1917) verwendeten Begriff der "Socialisation" bzw. unter Sozialisationsprozessen "Lernprozesse" verstehen wollen (ROLF OERTER 1971) (36), "durch die das einzelne Individuum zu einem sozialen Wesen wird, und die Fähigkeit erlangt, selbst gesellschaftliche Funktionen zu übernehmen" (WALTER RUEGG 1969) (37); mit anderen Worten: Unter "Sozialisation" verstehen wir

"den Prozeß, durch welchen die in der gesellschaftlichen Umwelt herrschenden Werte, Normen und Techniken des Lebens dem einzelnen vermittelt und verbindlich gemacht werden" (FRIEDHELM NEIDHARDT 1970) (38).

In ähnlicher Weise definieren IRVIN LONG CHILD 1954, PETER R. HOFSTÄTTER 1957 und ERICH WEBER 1971 (39); sie alle beziehen diesen Terminus - ohne ihn mit "anpassungsmechanistischen Vorstellungen" belasten zu wollen (GERHARD WURZBACHER 1963) (40) - auf die soziale Dimension des als Lernprozeß erfolgenden Prägungs- und Eingliederungsprozesses und gehen davon aus, "daß sich die Ausformung der individuellen Persönlichkeitsstruktur innerhalb der geschichtlich entwickelten Formen sozialen Zusammenlebens, der gesellschaftlichen Ordnungen und erziehenden Institutionen, vollzieht" (RITA SUSSMUTH 1970) (41).

Begünstigt und unterstützt wird demnach dieser komplexe Lernprozeß durch jene, eine möglichst optimale Förderung versprechende, "Socialisation méthodique" (EMILE DURKHEIM 1923) (42), d.h. durch "intentionale, institutionalisierte Planung und Vermittlung von Lernprozessen" (ALFRED PRESSEL 1970) (43), durch intentionale "Unterweisung und Verhaltenslenkung" (RITA SUSSMUTH 1970) (44); da der junge Mensch wegen seiner offenkundigen "Hilfsbedürftigkeit" allein nicht imstande ist, aus eigenen Anstrengungen heraus eine "Person im sozialen Sinne" zu werden (RENE KÖNIG 1965) (45), bedarf er der Hilfe eines "sozialen" Gegenübers: der "Erziehungs-"hilfe.

Im Unterschied zur "Sozialisation" wollen wir darunter nun im weitesten Sinne im folgenden jenes Phänomen einer gezielten, geplanten und auch institutionalisierten Lernförderung verstehen, das - so begriffen - dann einen "Spezialfall" der Sozialisation darstellt (WILFRIED GOTTSCHALCH 1972) (46), welche sich als Gesamtprozeß auf die funktionalen sozialen Formungsvorgänge wie auf die

intentionalen Erziehungseinwirkungen bezieht (PETER FÜRSTENAU 1967) (47), ohne damit an dieser Stelle in den Kategorienstreit um die Termini der "funktionalen Erziehung" und "Sozialisierung" grundsätzlich eingreifen zu wollen (48). "Erziehung" soll also in diesem Teil der Untersuchung - soweit nicht jeweils anders vermerkt - als beabsichtigte, sich in Interaktionen vollziehende Sozialisierungs- und Lernhilfe verstanden werden (HELMUT FEND 1969; HELMUT SEIFFERT 1969; ERICH WEBER 1971) (49), die wie der umfassende Prozeß der Sozialisation zuerst und in entscheidender Weise von den Eltern geleistet wird:

"Die Eltern leisten als erste entscheidende Hilfe zum Aufbau der Persönlichkeit. Sie ermöglichen dem jungen Menschen das Hineinwachsen in soziale und kulturelle Lebensformen, führen zu Anpassung und kritischer Distanzierung, emotionalen und rationalen Beziehungen und bahnen die Erweiterung der Sozialerfahrung außerhalb der Familie an. In der Familie kommt es zur Identitätsentwicklung des Heranwachsenden, zur Introjektion der elterlichen Gebote und Verbote und somit zur Entfaltung des Gewissens" (RITA SÜSSMUTH 1970) (50).

Die Bedeutung dieser sich im familialen Interaktionsraum abspielenden und vorwiegend auf emotional-psychischer Bezugsbasis stattfindenden sozialen Interaktionen für den Menschen waren bereits durch die bemerkenswerten Forschungsergebnisse des Baseler Biologen und Anthropologen ADOLF PORTMANN 1944 signifiziert und redigiert worden:

In seinem Buch "Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen" versucht PORTMANN wohl als einer der ersten biologisch nachzuweisen, daß die organische Entwicklung des Keimes vorbereitend auf die geistige Lebensform wirkt und die im Vergleich zu höheren Säugern frühzeitige Geburt des menschlichen Kindes sowie dessen Pflegebedürftigkeit tief in der organischen Evolution verankert sind (51).

Ausgehend von einem Vergleich der Jugendperiode der höheren Säuger und der des Menschen rückte PORTMANN das Besondere des menschlichen Neugeborenen in den Vordergrund: Die Morphologie bezeuge die Zugehörigkeit aller Primatenkinder wie des neugeborenen Menschenkindes zum Typ des "Nestflüchters", wobei das auffälligste Merkmal des menschlichen Geburtszustandes - die Hilflosigkeit - nicht "als die primitive somatische Unreife eines Nesthockers, sondern als ein ganz besonderer Ausnahmezustand in der Gruppe der Säuger, eben den

im Hinblick auf den vollwertigen Nestflüchtertypus sekundären Zustand des Menschen" erscheine (52). Beim Vergleich der morphologischen Kennzeichen, der Proportionen, des Gewichtes und der Gehirnbildung des Geburtszustandes erweise sich der Mensch eben als "hilfsloser Nestflüchter", als "physiologische Frühgeburt" (53), der ein volles Jahr zu früh das Licht der Welt erblicke; erst

"nach einem Jahr erlangt der Mensch den Ausbildungsgrad, den ein seiner Art entsprechendes echtes Säugetier zur Zeit der Geburt verwirklichen müßte" (54).

Würde dieser Zustand beim Menschen auf echte Säugungsweise erreicht werden sollen, müßte die Schwangerschaft um ein Jahr länger dauern und ca. 21 Monate betragen. So jedoch entfielen wesentliche Entwicklungsstadien beim Menschen in diese besondere, "extrauterine" Frühzeit (55): die artgemäße, aufrechte Körperhaltung, der Beginn des Erlernens der eigentlichen Wortsprache und der Eintritt in die Sphäre des technischen Denkens und Handelns (56).

Auch eine Gegenüberstellung der Instinktorganisation bei Mensch und Tier, die beim Menschen relativ gering entwickelte vorgebildete instinktive Verhaltensweisen zeige, lasse die Bedeutung dieser "extrauterinen Frühzeit" in ontogenetischer Hinsicht erkennen: der Mensch sei "weltoffen und entscheidungsfrei", das Tier jedoch "umweltgebunden und instinktgesichert" (57).

Gerade aus dieser Tatsache der "Instinktreduktion" und "Weltoffenheit" sowie dem Faktum der "physiologischen Frühgeburt" müsse auf die Tragweite und entscheidende Bedeutsamkeit des ersten Lebensjahres nach der Geburt beim Menschen geschlossen werden (58):

"Der neugeborene Mensch, seinem Grundplane nach ein Nestflüchter, gerät in eine besondere Art von Abhängigkeit, weshalb wir ihn als einen "sekundären Nesthocker" bezeichnet haben."

Vor allem die zoologischen Besonderheiten des Menschen verwiesen auf dessen biologische Sonderstellung: In einer Zeit, in der der Mensch als Säugetier sich eigentlich noch im Mutterleib ausformen müßte, stehe sein Leben bereits unter dem Gesetz des "Geschichtlichen" (59):

"So geschehen naturgesetzliche Abläufe beim Menschen im ersten Lebensjahr statt unter allgemein gültigen Bedingungen im Mutterleib bereits unter einmaligen Voraussetzungen; jede Phase des außerembryonalen Lebens steigert diese Einmaligkeit durch die erhöhten Möglichkeiten der Abweichungen individueller Bedingungen."

Sinnentsprechend schrieb PORTMANN dann an anderer Stelle (60):

"Schon in diesem extraembryonalen Frühjahr geschehen neben "Vorgängen" von durchaus genereller Artung auch ungezählte "Ereignisse", die einmalig sind - und wie oft schicksalbestimmend, ohne daß man diese Bedeutung in der Umgebung voll zu ermessen vermöchte."

Hineingeboren in die Familie als "intimate-face-to-face-association und cooperation" findet hier also in der "Primärgruppe Familie" der Mensch als "sekundärer Nesthocker" sein "Nest" für jene Maßnahmen der "besonderen Fürsorge" vor, die ihn trotz der Tatsache seiner "physiologischen Frühgeburt" überleben lassen - durch Aktivitäten, die, auf seine Aktionsbereitschaft treffend, zu "Interaktionen" werden, ihn selbst zu Aktionen bringen und damit erst "zu sich", "zu der Welt" kommen lassen (DIETER CLAESSENS 1962) (61).

Die "Familie" stellt so, nach allgemeinem Konsens, das "Medium" dar, das dem werdenden Menschen in seine "exzentrische Positionalität" (HELMUT PLESSNER) hineinhilft, ihn mit ersten Orientierungshilfen ausstattet und so eine "Gegengewichtsfunktion" gegenüber der ontologisch-existentiellen Exzentrizität des Menschen ausübt - als erster und zugleich wichtigster Träger dieser "primären" Sozialisierungsprozesse (TOBIAS BROCHER 1967; WALTER RUEGG 1969; GOTTFRIED FEGLER 1969; GEORG M. RÜCKRIEM 1971) (62) (die, wie wir heute wissen, länger dauern und sich natürlich nicht nur auf das erste, das "embryonale Frühjahr" erstrecken) (63); von Prozessen, die zum einen trotz mannigfacher Nuancierungen und Schattierungen innerhalb der verschiedenen Kulturen und der sich im Laufe historischer Prozesse auch jeweils veränderten Aufgaben sozialer Strukturgebilde mit wenigen Ausnahmen seit je der "Familie" zukamen (WILLIAM J. GOODE 1960; GÜNTHER LÜSCHEN/RENE KÖNIG 1965; FRIEDHELM NEIDHARDT 1966) (64), die zum anderen aber als komplexes Geschehen mehrerer ineinandergreifender und aufeinander bezogener Einzel- und Teilprozesse dargestellt werden können (DIETER CLAESSENS

1962) (65) und weit mehr umfassen als lediglich die Aufgabe, "die hilflosen, zur Eigenversorgung gänzlich untüchtigen Säuglinge am Leben zu erhalten, sie zu nähren, zu schützen und zu pflegen" (FRIEDHELM NEIDHARDT 1966) (66).

4. In diesem Zusammenhang legte der Soziologe DIETER CLAESSENS 1962 eine interessante "Studie zur zweiten, sozio-kulturellen Geburt des Menschen" vor (erschieden unter dem Titel "Familie und Wertsystem" (67)), in der er den Prozeß der "Sozialisation" in seine fundamentalen Teilprozesse aufgliederte und, zum Zwecke der systematischen Behandlung voneinander getrennt und gegenseitig abgehoben, zwischen "Soziabilisierung", "Enkulturation" und "sekundärer sozialer Fixierung" unterschied (68).

Seiner Meinung nach wird der Gesamtprozeß der "Sozialisation" mit der "Soziabilisierung" als einer "emotionale(n) Fundierung", als "Vermittlung grundlegender Weltaufforderungskategorien" wie "Vertrauen" und "Solidarität" und mit dem Prozeß "primärer Positions- und Statuszuweisung" ("primäre soziale Fixierung") eingeleitet (69) und führt zu einem grundlegenden "sozialen Optimismus", zu einem "Ur-Vertrauen" (70). "Soziabilisierung" und "sozialer Optimismus" bilden aber Voraussetzung und Grundlage für erste, konstante Objektbeziehungen des Kindes und damit für die Tatsache, daß das Kind überhaupt erst "soziabel", d.h. "sozialisierbar" wird:

"Bevor Formung im Sinne des Aufbaus der sozio-kulturellen Persönlichkeit beginnen kann, muß zunächst ein Untergrund geschaffen werden, der das Gebäude der werdenden und endlich gewordenen, "geordneten" Persönlichkeit überhaupt tragen kann." (DIETER CLAESSENS 1962) (71)

Mit dem Hinweis auf die Hospitalismusuntersuchungen des Psychoanalytikers RENE SPITZ (72) resümierte später GEORG M. RÜCKRIEP (1971), von der Seite negativer Folgeerscheinungen bei gestörten "ersten" Sozialisierungsprozesse aus beobachtet, über die Bedeutung dieser ersten Teilprozesse (73):

"Wenn die Prozesse der Soziabilisierung dem menschlichen Nachwuchs überhaupt erst die Chance vermitteln, sich als Mensch zu entwickeln, dann muß eine entscheidende Störung dieser Prozesse notwendig zu einer nicht wiedergutmachenden Schädigung der Entwicklung führen. Nur wenn die Soziabilisierung ungestört verläuft, kann sich eine erste primitive Form von Selbstbewußtsein bilden, welche die Voraussetzung darstellt, für den zweiten Komplex von

Prozessen: (die, d.V.) Enkulturation."

Diese zweite Prozeßsphäre, die "Enkulturation", von CLAESSENS als "kulturelle Vererbung" bezeichnet und außerdem von ihm nur zum Zwecke systematischer Behandlung von der Soziabilisierung getrennt (74), beginnt, wie der Teilprozeß der "Soziabilisierung", ebenfalls mit der biologisch-physischen Geburt des Kindes und unterwirft bereits den menschlichen Säugling einer ganz bestimmten kulturspezifischen Beeinflussung:

"Alle Verhaltensweisen der Mutter oder des Vaters ... orientieren sich - meist unbewußt, mindestens reflektiert - an kultur-spezifischen Verhaltensregeln, also an "Normen", hinter denen wiederum Werte als Grund-regulative stehen." (DIETER CLAESSENS 1962) (75)

"Enkulturation" meint dann in diesem Zusammenhang den Prozeß der kulturellen Prägung, die "Auseinandersetzung mit den allgemeinen kulturellen Inhalten" (HERMANN RÖHRS 1969) (76), und es ist verständlich, daß hinter den zweifellos prägenden Einflüssen der Primärgruppen "die Wirkkräfte der sie mittragenden sekundären Gebilde wie Gesellschaft und übernationale Gruppierungen stehen" (HERMANN RÖHRS 1969; GERHARD WURZBACHER 1963) (77).

Emotionalität, Denkweise, menschliche Sprache, Weltanschauung und das daraus resultierende Verhältnis des in die Gesellschaft hineinwachsenden Menschen werden über die "Sozialisations-Agentur Familie" im Sinne einer ganz bestimmten "Kultur" geprägt, Normen, Weltorientierungen und Rollenprädispositionen - "kulturspezifisch" beeinflusst - durch die "Sozialisationsagenten Eltern" vermittelt:

"Diese Prägung entspricht völlig den Normen und Wertorientierungen der Familie (und damit der sie mittragenden sekundären Gebilde, d.V.), in der das Neugeborene aufwächst; denn mit anderen Menschen kommt das Kind kaum in Beziehung und gegen die Werte der eigenen Eltern kann es sich zum einen grundsätzlich nicht abschirmen, weil es auf allgemeine Orientierungshilfen angewiesen ist, zum anderen deswegen nicht, weil seine Abwehr vorgeschriebener Verhaltenserwartungen mit Liebesentzug oder gar mit körperlicher Züchtigung bestraft wird. Entspricht es dagegen den Erwartungen, wird es gelobt" (GEORG M. RÜCKRIEM 1971) (78).

"Soziabilisierung" und "Enkulturation" sind - zusammengekommen mit

dem dritten, davon wiederum nur theoretisch zu trennenden Einzelprozeß der (auch in der Familie schon beginnenden) "sekundären sozialen Fixierung", d.h. "der Vorbereitung des Individuums zur Übernahme einer sozialen Rolle" bzw. der "Einführung in schichtspezifische soziale Verhaltensweisen innerhalb des jeweiligen sozialen Systems" (DIETER CLAESSENS 1962) (79) - nur verschiedene Seiten desselben Vorgangs, wobei dann die "sekundäre soziale Fixierung" - äußerlich gekennzeichnet durch (in der Familie beginnende) Vermittlung und Übernahme kultureller und sozialer Kenntnisse und Fertigkeiten und im wesentlichen in unserer Gesellschaftsordnung dann fortgesetzt und mitgetragen von den "Agenturen" "Kindergarten" und "Schule", personagenetisch aber charakterisiert durch eine Verlagerung von "Erwartungen der Außenwelt, die auf den menschlichen Nachwuchs gerichtet werden und auf deren Erfüllung gedrungen wird" (80), in das Innere des Individuums durch deren Akzeptierung und vor allem "stufenweisen" verinnerlichten Übernahme (81) - den Gesamtprozeß der "primären Sozialisierung" abrundet. In diesem Sinne des "soziogenetischen Grundgesetzes" von NORBERT ELIAS (1939) (82) formuliert deshalb DIETER CLAESSENS in Bezug auf diesen dritten Teilprozeß (83):

"Die Erwachsenen fordern ja nicht gleich vom Säugling "erwachsenes" Verhalten, was unsinnig wäre, sondern sie fordern ein Verhalten, dessen Niveau immer gerade (mehr oder weniger) knapp über jenjenigen liegt, das ein Kind praktizieren kann oder könnte. Das Kind akzeptiert weitgehend diese Forderungen, modelliert sie aber nach eigenem Vermögen, meist "primitiver", selten komplizierter, in einen eigenen Verhaltensstil um. Derart in Schritten werden ihm Verhaltensmuster übermittelt, und so übernimmt es Verhaltensmuster."

Insgesamt gesehen, stellt innerhalb des Ablaufs dieser im Kinde meist unbewußt ablaufenden, von den Eltern aber auch oft bewußt "erzieherisch" intendierten und in der Familie dem Schuleintritt vorausgehenden Prozesses, die "Primärgruppe Familie" für das heran- und aufwachsende Kind eine Mitglieds- und Bezugsgruppe dar, der es seit seiner physischen Geburt als Mitglied angehört und mit deren Hauptbezugspersonen (im allgemeinen den "Eltern") es sich gleichzeitig identifiziert (TOBIAS BROCHER 1967) (84). Mit Übernahme der in lernprozessualen Identifizierungsvorgängen erworbenen elterlichen und familialen Wertmaßstäbe und Verhaltensmuster im

Individuum bilden sich im Kinde ein "kulturelles" und ein "soziales Über-Ich", ihm selbst, ja oft auch den Eltern zunächst unbekannt, deswegen aber nicht minder wirksam, wobei die Entwicklung des "kulturellen Über-Ichs" relativ problemlos vor sich zu gehen scheint, während das "soziale Über-Ich" - wie DIETER CLAESSENS formuliert (1962) - "im Verlaufe eines für das Individuum weit unangenehmeren Prozesses" entsteht (85). Beide aber,

"kulturelles und soziales Über-Ich, die die Verhaltensweisen des Individuums in seiner kulturellen und seiner sozialen Rolle "steuern", bilden nun jenes für das Individuum konkrete, d.h. kulturspezifische "Gegengewicht", das "der" Mensch zum Durchhalten der "exzentrischen Positionalität" benötigt" (86).

Soweit das Interpretationsmodell des Soziologen DIETER CLAESSENS.

II. Zur Sozialisations- und Erziehungssituation der Gegenwart - Analyse und Auswirkungen

1. Es sei nun zusammenfassend daran erinnert, daß im sozialen Beziehungsgeflecht der "Primärgruppe Familie" im Rahmen und auf dem Hintergrund verschiedener familialer Sozialisations- und Erziehungsprozesse im heranwachsenden, zukünftigen Mitglied der Gesellschaft eine "basic-personality structure" entsteht (ABRAHAM KARDINER 1961) (87), eine Grundstrukturierung der Persönlichkeit, ausgestattet mit "cultural" und "social skills", deren "action-system" bereits späteres Verhalten und dessen Motivation präjudiziert (88), "aber andererseits genügend Spielraum für eine umformende Initiative" läßt (HERMANN RÖHRS 1969; ERICH WEBER 1971) (89). Dieser Integrationsprozeß, in dem jenes individuelle und zugleich familial-kulturtypische Leitsystem für Motivationen späteren Verhaltens entsteht, der für die Übernahme, "Internalisierung" und Verinnerlichung symbolträchtiger Erlebnisgestalten als "Erlebnissymbole" (DIETER CLAESSENS) verantwortlich zeichnet und der im Rahmen einer emotional-psychischen Ausrichtung des Individuums im Hinblick auf materiale und soziale Objekte geschieht (MARTIN JURITSCH 1966; AUGUST VETTER 1960) (90), erfolgt der definitorischen Festlegung des Terminus "Primärgruppe" entsprechend als Orientierung des Kindes am Rollenverhalten der sozialen Partner (Mutter, Vater, Geschwister) "auf Grund vorgegebener Eigenschaften, nicht im Hinblick auf die

Erfüllung genau umschriebener Zwecke, selbst wenn diese Orientierung einzelne Leistungen wie die Zubereitung von Speisen oder das Singen eines Liedes zur Folge hat" (WALTER RUEGG 1969; DIETER CLAESSENS 1962) (91); gerade das aber hat entscheidende Konsequenzen (92), da mit Restriktion oder Variation familialer Bedingungsvariabler zugleich defizitäre Sozialisationssituationen heraufbeschworen werden.

a. Zunächst seien in diesem Zusammenhang aus der großen Fülle empirischen Untersuchungsmaterials der letzten Jahre, das vor allem in dem in unserer Gesellschaft immer wichtiger werdenden schulischen Raum nach den Gründen von vergleichsweise geringen schulischen Erfolgchancen von Kindern aus kulturell, ökonomisch und sozial unterprivilegierten Schichten fragte (WILFRIED GOTTSCHALCH/MARINA NEUMANN-SCHÖNWETTER/GUNTHER SOUKUP 1972) (93) und damit auch akzentuiert wegen der tendenziell sich in zunehmendem Maße abzeichnenden Rekrutierung beruflicher Positionen durch den Erwerb schulischer Leistungszertifikate die Abhängigkeit des persönlichen Lebensschicksals von solchen Bedingungen hervorhob (H. P. MILLER 1960; HANS-JUERGEN DAHEIM 1961; B. K. ECKLAND 1965; ULRICH OEVERMANN 1971) (94), beispielhaft einige Forschungsergebnisse zitiert, die (negativ akzentuiert) trotz des häufig von der Nachkriegssoziologie gezeichneten Bildes einer "nivellierten Mittelstandsgesellschaft" (HELMUT SCHELSKY 1954; K. B. MAYER 1955; RENE KÖNIG 1965) (95) die Determination einer "Realität der sozialen Ungleichheit" (ULRICH OEVERMANN 1971) signifiziert (96):

"In dem Maße, in dem die Vorgänge der Sozialisation im Elternhaus den Erwerb der psychischen Merkmale und Fähigkeiten determinieren, die im gesellschaftlichen Rekrutierungsprozeß zu den entscheidenden Statuszuweisungskriterien erhoben werden, bestimmen sie jeweils auch die künftige Struktur des Systems der sozialen Ungleichheit. Wir wissen heute recht genau, daß die Sozialisationsprozesse im Elternhaus das Kind auf die Bewältigung der Probleme vorbereiten, die für die soziale Lebenswelt des Herkunftsmilieus typisch sind. Insofern stellen die ihrerseits von den objektiven Bedingungen der Schichtenlage abhängigen schichtenspezifischen Sozialisationsformen auf der sozialpsychologischen Ebene einen entscheidenden Mechanismus der Stabilisierung des Systems sozialer Ungleichheit dar."

Als erstes sei an dieser Stelle dabei auf das Faktum verwiesen, daß "alle Sozialisation ... abhängig von der jeweiligen sozialen Schicht"

zu sein scheint (GEORG M. RÜCKRIEM 1971) (97). Der Sachverhalt des häufig angetroffenen Sozialisationsdefizits offenbarte in empirischen Befunden als restriktive Bedingungsvariable die familial-soziale Schichtzugehörigkeit (HERIBERT ADAM 1964; JOSEF HITPASS 1964; 1965; KARL ERLINGHAGEN 1965; ROBERT GEIPEL 1965; HEINRICH POPITZ 1965; PETER MARTIN ROEDER 1965, 1968; SUSANNE GRIMM 1966; FRANZ HESS/FRITZ LATSCHA/WILLI SCHNEIDER 1966; HANS-GERD PEISERT 1967; DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1968) (98), wobei sich innerhalb der Untersuchungen eine auffallende signifikante positive Korrelation zwischen gesellschaftlicher Schichtzugehörigkeit und der Verwendungsquantität und Qualität von "cultural" und "social skills" ergab.

MARGARETE HENNING beispielsweise, die mit dem WEILBURGER Schulreife-test von TENT 1968 im Berliner Bezirk Steglitz 1629 Schulanfänger unter der Fragestellung testete, ob ein "Einfluß von sozialer Herkunft und Vorschulerziehung auf die Schulreifeleistung" zu eruieren war, konnte nachweisen (1970) (99), daß (wie aus der wegen Platzmangels im Anhang wiedergegebenen tabellarischen Zusammenfassung ihrer Untersuchungsergebnisse zu ersehen ist) (100) Kinder aus sozial niederen Schichten schlechtere Testergebnisse erzielten als Kinder aus höheren Schichten (sowohl auf die Gesamtstichprobe (AQU 1-6), wie auf die verhältnismäßig homogenen Altersgruppen bezogen (AQU 1-2, 3-4, 5-6)) (101). Dieser signifikante Leistungsunterschied zeigte sich vor allem bei den Kindern ohne jede Vorschulerziehung (o.V) (für die Gesamtstichprobe signifikant am 0,1 % Niveau - bei Ausschaltung der altersbedingten Einflußgröße innerhalb jeder Altersgruppe signifikant am 5 % bzw. 1 % Niveau) und bei der Gruppe der Kinder, die eine ca. 3 Monate dauernde Spielgruppe (Sp) besucht hatten (0,1 %-Niveau) (102); die vorschulische Form der Kindergartenbetreuung (KG) und der Schulkindergarten (SKg) wiesen (im ersteren Falle zumindest in den Altersgruppen) keine Signifikanz mehr auf, so daß das langfristig gezielt eingesetzte vorschulische Training zu einer echten Nivellierung der Leistungsdifferenz im Sinne einer "kompensatorischen bzw. resozialisierenden" Erziehung geführt hatte.

Die für unseren Zusammenhang wichtigste und auf die Sozialisationsfähigkeit der Familien sog. "unterprivilegierter Schichten" nicht zu unterschätzende Rückschlüsse erlaubende Feststellung formulierte

HENNING zusammenfassend als drittes Teilergebnis ihrer Untersuchungen folgendermaßen (103):

"Kinder aus sozial niederem Milieu erzielten schlechtere Testergebnisse als Kinder aus höheren Schichten - unabhängig davon, ob sie keine vorschulische Erziehung erhielten oder Kindergarten bzw. Spielgruppen besuchten."

Zu im Prinzip gleichen Ergebnissen kamen, vorwiegend in drei Bereichen, zahlreiche andere Forschungsarbeiten:

- Im Forschungsbereich der Soziolinguistik konnte ULRICH OEVERMANN, ausgehend vom bildungspolitischen Problem der "Chancengleichheit", auf dem Hintergrund der Theorie und des Interpretationsmodells des amerikanischen Sprachforschers BASIL BERNSTEIN, über schichtspezifische Sprachstrukturen und sprachbedingte schichtspezifische Lernprozesse (1959; 1960; 1961; 1962; 1965) (104) diesem zwar methodische Mängel nachweisen (1970) (105), mußte aber die grundsätzliche Richtigkeit der Hypothesen BERNSTEINs attestieren, indem er "schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr(en) Einfluß auf die kognitiven Prozesse" nachweisen konnte (1971) (106). Zugleich konnte er zeigen,

"daß schichtspezifische Sprach-Codes die schulische Leistung derart beeinflussen, daß diejenigen im Nachteil sind, die nicht über den mittelständischen Sprach-Code von Lehrerschaft und Schulumilieu und die dadurch bedingten kognitiven Strategien verfügen" (KLAUS MOLLENHAUER 1971) (107).

- Detailliert-faktorielle Untersuchungen (vor allem auf amerikanischem Boden) wiesen auf die korrelative Abhängigkeit von Lösungsverhalten und Leistungsmotivation und sozialer Schichtzugehörigkeit hin: auf den Bedingungsfaktor schichtspezifisch-elterlicher Erziehungseinstellungen, -erwartungen und -praktiken machten die Amerikaner URIE BRONFENBRENNER (1958) und MELVIN KOHN (1959; 1963), aber auch der Österreicher HELMUT FEND (1969) aufmerksam; den Einfluß schichtspezifischen Erziehungsmilieus auf die Entstehung von Leistungsmotivation und Leistungsstreben hoben M. R. WINTERBOTTCH (1958) und B. C. ROSEN/R. G. ANDRADE (1959) und HEINZ HECKHAUSEN (1968) hervor; der Amerikaner B. C. ROSEN konnte schließlich nachweisen (1956, 1959), daß Eltern verschiedener Schichten ihren Kindern verschiedene Wertorientierungen in den hier angesprochenen Bereichen vermitteln (108).

Abb. 12

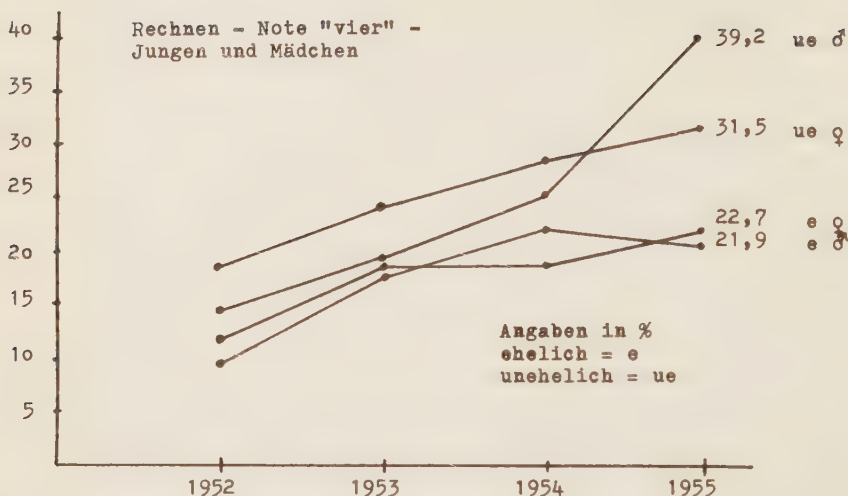
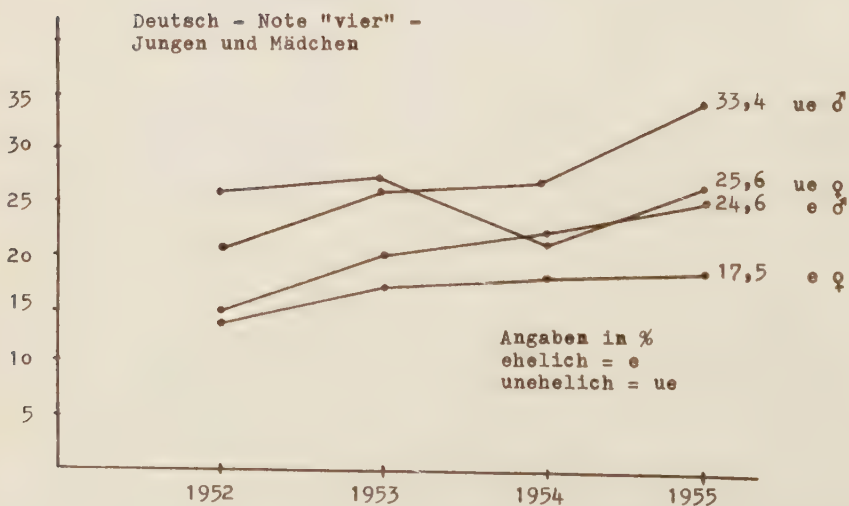


Abb. 13



- Schließlich konnten die Forschungen zur Bildungs- und sozialen Aufstiegs motivation (JOSEF HITPASS 1965; SUSANNE GRIMM 1966) schichtenspezifische Differenzen nachweisen, die mit den erbrachten Schulleistungen korrelierten und deren Bedingungen vor allem in dem "mit dem sozialen Status der Betroffenen zusammenhängende(n) Erziehungs- und Erfahrungsmilieu" zu finden waren (KLAUS MOLLENHAUER 1971) (109).

Diese drei Bereiche der Sozialisationsforschung, die ihre Forschungsdaten im wesentlichen zunächst nach der sozialen Schichtzugehörigkeit aufschlüsseln (wobei meistens unter dem zusammenfassenden Index der "Schichtzugehörigkeit" das "Maß einer linear gewichteten Kombination der "natürlich" geordneten Merkmale "Einkommen" und "Ausbildungsniveau" sowie des nach dem Sozialprestige geordneten Merkmals "Berufsposition" mit einigen evtl. hinzugefügten Aspekten des "kulturellen Lebensstils" verstanden wird (ULRICH OEVERMANN 1971) (110), impliziert allerdings, oft "in Überschätzung der Leistungsfähigkeit der Rollentheorie" (KLAUS MOLLENHAUER 1971) (111) und wegen der Komplexität dieses sozialstatistischen Indikators (ULRICH OEVERMANN 1971) (112), die Gefahr,

"in der sozialen Position den allein ausschlaggebenden Faktor für Sozialisationsprozesse und damit auch für deren Folgen zu sehen" (KLAUS MOLLENHAUER 1971) (113).

Demgegenüber versuchen andere Autoren nachzuweisen, daß Sozialisations- und Personalisationsprozesse nicht allein von der schichtspezifischen Zugehörigkeit der die Sozialisation tragenden Gruppe zu einer bestimmten kultur- und sozialtypischen Gliederung und Differenzierung eines Gebildes (insbesondere der Gesellschaft) abhängig sind, sondern auch von der Zusammensetzung dieser Gruppe selbst, ihrer strukturformalen Gruppen- "form"; so können beispielsweise "gleiche soziale Positionen durchaus mit unterschiedlichem Verhalten und damit auch unterschiedlichem Sozialisationsmodus korrelieren" (KLAUS MOLLENHAUER 1971) (114).

Aus diesem Grunde scheint eine Aufschlüsselung der Daten auch nach schichtspezifisch unabhängigen Merkmalen zweckmäßig, wobei wir zunächst wiederum rein formale Indikatoren, nämlich die besonders deutlich ins Auge springenden "Negativ-Formen" familialer Gruppensituationen selektieren, da sich bei isoliert-formaler Hervorhe-

bung zunächst gruppenformaler und -struktureller Variabler eventuell anzutreffende Sozialisationsdifferenzen leicht erfassen lassen. (Auch KLAUS MOLLENHAUER hatte ja im oben wiedergegebenen Zitat "familienstrukturelle Merkmale" als Bedingungsfaktor für Sozialisationsprozesse genannt (115).)

b. In diesem Zusammenhang müssen dann u. a. die Arbeiten von CHRISTIAN HOENIG (1929), ADOLF BUSEMANN (1929), FERDINAND TÖNNIES (1930), C. HAFFTER (1948), LUCIE STAMPFLI (1951), RENATE HAAK (1955), ROLF FRÖHNER/WOLFGANG ESER/KARL FRIEDRICH FLOCKENHAUS (1956), WILLIAM J. GOODE (1956), RENE KÖNIG (1956), ANNEMARIE DÜHRSSSEN (1958), CARLE C. ZIMMERMANN (1960), SEPP GROTH (1961), WALTER TOMAN (1961, 1965), BARBARA SCHADENDORF (1964), WERNER CORRELL (1970) stellvertretend für viele genannt werden (116), die anhand von Beispielen familialer "Negativ-Strukturen" (mutter- oder vaterloser Familien bzw. Stiefmutter- oder Stiefvatersituationen), wie sie durch den Tod eines der beiden Elternteile, durch Scheidung, Unehelichkeit oder dauerndes Getrenntleben der Elternteile bedingt sein können, auf eine positive Korrelation der strukturell unvollständigen Familiensituation mit Sozialisationsstörungen beim Kinde hinwiesen (117). Generell indizierte das Fehlen eines "natürlichen" Elternteiles weitreichende Konsequenzen (LUCIE STAMPFLI 1951; THOMAS P. MONAHAN 1957, 1968) (118), da sich nicht nur die wirtschaftliche Situation, sondern auch die intersoziale (CARLE C. ZIMMERMANN 1960) wie innerfamiliäre Beziehungsstruktur geändert hatte (GÜNTHER LÜSCHEN/RENE KÖNIG 1965) (119). Dabei schien es schon von erheblicher Bedeutung, welcher der beiden "natürlichen" Elternteile fehlte oder durch eine "Stiefsituation" ausgeglichen werden sollte (120):

- THOMAS P. MONAHAN (1968), C. HAFFTER (1948) und WERNER CORRELL (1970) machten auf die ökonomisch-wirtschaftliche Mehrbelastung der vaterlosen Familiensituation aufmerksam (THOMAS P. MONAHAN) (121), die sich in den untersuchten Fällen als "drückende Einschränkung oder als Behinderung des beruflichen Fortkommens" (C. HAFFTER) mit verstärkter späterer präjudizierter Deminuirung beruflich-vertikaler Mobilitätschancen und beruflicher Plazierung äußerte (C. HAFFTER; RENE KÖNIG 1956) (122). Psychologisch korrespondierte einem gestörten seelischen Erleben und Verhalten des Kindes (THOMAS P. MONAHAN) wegen eines offenkundig verminderten willensmäßigen

Durchhaltevermögens ein vermindertes Motivations- und Anspruchsniveau und führte schulischerseits zu einer "spiralgig sich vertiefenden Lernstörung" (WERNER CORRELL) (123).

- Die daraus sich meist entwickelnde "Stiefvater-Situation" brachte zwar häufig das Schwanken zwischen zu extremen väterlichen Erziehungsformen (zu "weich" oder zu "hart") und führte oft zu einer "emotionalen Überspannung" beim Kinde, gekoppelt mit ernsthaften Lern- und Verhaltensstörungen (WERNER CORRELL 1970), hing nach diesen Untersuchungen jedoch von verschiedenen Faktoren unterschiedlichster Art ab, wie beispielsweise dem Alter des "Stiefkinds, der Zahl der mit in die Ehe gebrachten Kinder, der wirtschaftlichen Lage o. ä. (HEINZ REMPLEIN 1962) und schien im ganzen weniger "problematisch" als die "Stiefmutter-" Situation zu sein (C. HAFFTER 1948; ROBERT SCHOLL 1956; GUSTAV A. BRANDT 1971) (124).

- Diese, in den GRIMMSchen Märchen durchgehend mit negativen Gefühlsakzenten versehene familiäre "Negativstruktur" und zweifellos in erheblichem Maße von Vorurteilen belastet (GUSTAV A. BRANDT 1971) (125), ist insgesamt offenbar stärker emotional gefärbt als alle anderen Familienstrukturen; intensivere Belastungen der Beziehungen äußerten sich deshalb auch häufiger auf dem Weg des "acting-out" in kriminellen Handlungen, z.B. Kindesmißhandlungen, die statistisch öfter bei Stiefmüttern als bei Pflegemüttern, Müttern unehelicher Kinder, ja selbst bei Vätern im Alkoholrausch vorkamen (RENATE BONN 1963; WOLFGANG ULLRICH 1964) (126), wobei kriminalätiologisch die Beziehungen zwischen "Stief"-töchter und -müttern gewichtiger zu sein scheinen als die zwischen "Stief"-v Vätern und -söhnen (THOMAS P. MONAHAN 1968) (127).

- Die weniger häufig anzutreffende und interessanterweise in der empirischen Sozialforschung bisher wenig beobachtete mutterlose Familiensituation zeigte in den vorliegenden Untersuchungen tendenziell eine ökonomische Sicherstellung, gekoppelt mit der Aussicht auf bessere Schulausbildung und Berufsaussicht (C. HAFFTER 1948), wegen "mangelnder Stabilität des Milieus" durch wiederholt wechselnden Ort der Unterbringung (C. HAFFTER) jedoch häufig die Gefahr eines entstehenden labilen Selbstwertgefühls, verbunden mit

einem permanent sinkenden kindlichen Anspruchsniveau (WERNER CORRELL 1970) (128).

Gerade solche, an äußeren soziologischen Strukturmerkmalen orientierten Beobachtungen und Untersuchungen erhärteten die These, daß Sozialisation und Personalisation des Menschen abhängig seien von der äußeren Organisationsstruktur der die Sozialisation tragenden Gruppe und ihrer Gruppenmitglieder. So konnte beispielsweise auch BARBARA SCHADENDORF (deren Untersuchungsergebnisse wie die der anderen Forschungsarbeiten wegen Raummangels zusammengefaßt im Anmerkungsteil wiedergegeben werden) (129) anhand der Extremsituation des unehelichen Kindes, das in der "unvollständigen" (37,3 %) oder "ergänzten" (42,0 %) Familie zum Zeitpunkt der Untersuchung am häufigsten untergebracht war, ein deutliches Sozialisationsdefizit gegenüber ehelichen (und in "Normal" -Formen der Familie lebenden) Kindern feststellen (1964) (130).

Und eben wegen dieser offenkundigen Belegbarkeit hatte diese These schon in der älteren kriminologischen Literatur ihre Verabsolutierung erhalten (FERDINAND TÖNNIES 1930; KARL KERSCHER 1937; KLAUS SEIBERT 1937) (131), wobei eben nach dieser Ansicht schon die strukturelle Unvollständigkeit der Familiengruppe allein (oder aber doch zumindest als entscheidender Faktor) beim heranwachsenden Kinde den späteren Tatbestand eines nicht norm- und gruppengerechten Verhaltens und Handelns impliziere (G. B. MANGOLD 1930; MABEL RHOADES 1907; S. P. BRECKENRIDGE und E. ABBOTT 1912; C. A. ELLWOOD 1910) (132).

Unterstützend wirkten dann in diesem Zusammenhang auch zahlreiche Untersuchungsergebnisse der Fürsorgeerziehung und Freiwilligen Erziehungshilfe in Deutschland, die, wie OTTO TUNLIRZ (1952) (133), äußeren Fakten (geschiedene Ehen, kriegsmäßig bedingter Abwesenheit des Vaters oder das Versterben eines oder beider Elternteile) eine eminente Bedeutung beispielsweise hinsichtlich der Einweisung in Anstaltserziehung zuerkannten. OTTO TUNLIRZ fand immerhin 59,42 % aller "ehelich" geborenen und in Anstaltserziehung in den Jahren 1945 - 1950 auf Grund von "Jugendverwahrlosungserscheinungen" überwiesenen Kinder und Jugendliche, bei denen insbesondere gestörte familiäre Strukturtypen vorlagen, die zu gestörtem sozialem Verhalten und letztlich zur Einweisung in die FE geführt hatten (N =880;

440 Jungen und 400 Mädchen jeweils im Alter von 7 - 19 Jahren; ehelich geboren 759 = 65,79 % - davon nachträglich legitimiert 65 = 7,39 %; unehelich geboren 301 = 34,21 % - davon adoptiert 24 = 2,73 %) (134).

Bedenkt man zudem, daß unter den Kindern, deren "Eltern-Ehe" von TUMLIRZ als "in Ordnung" bezeichnet wurde, sich zum Teil unehelich geborene Kinder und Stiefkinder befanden (196 "unehe-liche" Mütter heirateten später), und zieht man diese von der angegebenen Prozentzahl ab, so verbleiben, nach TUMLIRZ, letztlich nur 10,9 % "Verwahrloster", die in sog. "geordneten" Verhältnissen (d. h. in diesem Fall, formal gesehen, in "natür-lichen Vollfamilien" als "ehelich" geborene Kinder) aufgewach-sen waren.

TUMLIRZ zog daraus den Schluß (135):

"Da in fast 90 % aller Fälle die Kinder in ungeordneten Familienverhältnissen oder nicht innerhalb einer Voll-familie aufgewachsen sind, können wir sagen, daß die Zerstörung der Familie einen Hauptgrund der Verwahr-losung der Kinder bildet."

Mit Blick auf diese Ergebnisse argumentierte später der Psycho-log HEINZ REMPLEIN (1962) (136):

"Die Verwahrlosungsfälle, die aus geordneter elterlicher Familie stammen, gehören zu den ausgesprochenen Ausnahmen. Ein gesundes Familienleben bietet die sicherste Gewähr für die normale Entwicklung der Kinder. Es gibt dem Ju-gendlichen einen solchen Halt und Schutz, daß viele schlech-te Einflüsse von ihm im vorhinein abprallen. Selbst wenn der Jugendliche vorübergehend in minderwertige Gesell-schaft gerät, vermag ihn die geordnete Familie wieder aufzufangen und vor dem gänzlichen Absinken zu bewahren."

c. Auch TUMLIRZ hatte aber nicht darüber hinwegsehen können (137), daß es neben der Tatsache der strukturell unvollständigen Fami-lie noch andere Faktoren "für die abwegige Charakterentwicklung" geben mußte (138). Neben dem Faktor der sozialen Schichtzuge-hörigkeit (139) und der formalen Familienstruktur (140) fand HERMANN WENZEL später in seiner "pädagogischen Kritik" an der "Fürsorgeerziehung" (1970) (141) weitere für die Einweisung in die FE ursächlichen Tatbestände (142).

In dieser Untersuchung heißt es expressis verbis (143):

- "1. Rechnen wir zu den Jungen, die bei ihren leiblichen Eltern aufwuchsen, die hinzu, die bei Elternersatz (Stief-, Pflege- und Adoptiveltern) wenigstens in einer der äußeren Struktur nach vollständigen Familie lebten, so bleiben immer noch etwa 50 % übrig, die in unvollständigen Familien oder in einer außergewöhnlichen, von einer normalen stark differierenden Familiensituation lebten."
- "2. Betrachten wir die Situation von den leiblichen Eltern der Jugendlichen her, so ergibt sich ein ebenso ungünstiges und bedauerliches Bild. In 70,2 % aller Fälle müssen wir eine anormale, starken Belastungen ausgesetzte Lebenssituation annehmen, weil eine normale Elternbeziehung fehlt. 14,7 % der Jungen haben keinen Vater, 6,6 % keine Mutter mehr und sind Halbwaisen, 2,5 % verloren Vater und Mutter und sind Vollwaisen. Die Eltern von 19,7 % aller Jungen sind geschieden, in 1,9 % der Fälle leben die Eltern getrennt und in 1,6 % aller Fälle schließlich lebt die Mutter in sog. "Onkelehe" mit einem fremden Mann zusammen. Von den 23,2 % unehelich geborenen Jungen lernten viele den Vater nie kennen, nur wenige dieser Jungen haben einen Stiefvater." (144)
- "3. Betrachten wir die Familienatmosphäre, die sich vor allem in der Stellung der Eltern zueinander widerspiegelt, so hellt sich das bisher gezeichnete Bild keineswegs auf. In etwa 47 % aller Fälle, d. h. bei 149 Elternpaaren, gaben die Personalakten Auskunft. Während Aktennotizen, in der Regel JA-Berichte und Verhandlungsprotokolle der Gerichte, in 16 % dieser Fälle ausdrücklich darauf hinwiesen, daß zwischen den Eltern keine wesentlichen Differenzen bestünden, vermerkten sie in 38 % der Fälle häufige Auseinandersetzungen der Eltern, in 4 % deren zeitweilige Trennung, und in 42 % der Fälle wurde berichtet, daß die Eltern einander entfremdet seien und keinen Kontakt mehr zueinander hätten. Diese letzte Zahl umfaßt vor allem den Anteil geschiedener Ehen, auf den oben schon Bezug genommen wurde" (145).
- "4. Gehen wir davon aus, daß eine normale, d.h. keine zu einseitigen und starken affektiven Spannungen ausgesetzte, sondern durch gegenseitiges Vertrauen gekennzeichnete Eltern-Kind-Beziehung eine wesentliche Voraussetzung der gesunden psycho-physischen Entwicklung des Kindes ist, so muß umgekehrt ein kausaler Zusammenhang zwischen derart ungünstigen familiären Gegebenheiten und der Fehlentwicklung der Jugendlichen, die die Verwahrlosung im Grunde ja ist, vermutet werden."

1. Geht man bei der Interpretation solcher Tatbestände generell davon aus, "daß in bestimmten Umwelten bestimmte Formungsprozesse einsetzen, durch die eine ursprünglich unspezialisierte Lebensgestalt auf bestimmte Verlaufsgestalten festgelegt wird" (HANS THOMAE 1959) (146), wird man also bei der Untersuchung solcher Formungsprozesse nicht nur nach den äußeren typischen sozialen Umweltfaktoren fragen dürfen, sondern vor allem auch nach der Art dieser "bestimmten Formungsprozesse" selbst, die jene Veränderung hervorrufen. SCHADENDORF selbst schrieb bereits, ihre eigenen Ergebnisse interpretierend, über die "Bedeutung der Familienformen" (147):

"Die Tatsache der unehelichen Geburt an sich, von der wir ausgingen, ist nicht entscheidend, sondern bedeutsam wird für die kindliche Entwicklung, wie die Mutter auf diese Tatsache antwortet, wie sie selbst damit fertig wird. Auch der soziologische Tatbestand der Vollfamilie (ergänzte und Ersatz-Familie) und der unvollständigen Familie an sich ist kein ausreichender Hinweis für positive oder negative Entwicklungsbedingungen des Kindes, sondern erst die Motivation und Einstellung der Mutter bzw. der Beziehungsperson des Kindes dürften im wesentlichen mitentscheiden über die Art und Weise der kindlichen Entwicklung."

Während - wie schon angedeutet (148) - vor allem die ältere kriminologische Literatur, die kriminologische Prognoseforschung und die klinische Kriminalprognose kaum oder nur in geringem Maße eben die Tatsache berücksichtigt hatten, "daß die verschiedenen Formen unvollständiger Familien nicht so sehr wegen des Ausfalles einer Person problematisch für das Kind sind" (GOTTFRIED FEGER 1969) (149), sondern weil, wie HANS JOACHIM SCHNEIDER 1966 schreibt (150), "diese Ausfälle zu Fehleinstellungen ihm (dem Kind, d.V.) gegenüber, zu sozialen Benachteiligungen und Dauerfrustrationen ... führen können, die geeignet sind, sich im Wege des "acting-out" in kriminelle Aggression auszuwirken", revolutionierten im Grunde die Erkenntnis, daß die intensive menschliche Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern, der sog. "pädagogische Bezug", für die Persona- und Soziogenese des Kindes von erheblicher und nicht zu unterschätzender Bedeutung war, und die neueren anthropologischen, soziologischen und sozialpsychologischen Daten, vor allem aber die der Kleingruppenforschung, die kriminologische Prognoseforschung und klinische Kriminalprognose (HANS JOACHIM SCHNEIDER 1967) (151) und schlugen sich faktisch u. a. in den kriminologischen

Voraussagetafeln zur prognostischen Beurteilung vor allem des jugendlichen Rechtsbrechers des Ehepaares SHELDON und ELEANOR T. GLUECK nieder (1950; 1959) (152).

Dabei wurden von den GLUECKs aus der Fülle kriminalätiologischer Faktoren vor allem jene berücksichtigt, "die nach ihrem Ausprägungsgrad am besten zwischen kriminellen und nichtkriminellen Jugendlichen differenzieren" (HANS JOACHIM SCHNEIDER 1967) (153) und unter die auch jene 5 sozialen Faktoren fallen, die die Art der elterlichen Zuwendung ihren Kindern (hier den Jungen) gegenüber und den Grad des "Zusammenhalt(es) der Familie" betreffen (154).

Beide Aspekte - der Grad des Zusammenhaltes der Familie und insbesondere der sie tragenden Ehe sowie die Art der elterlichen Zuwendung zum Kinde - werden deshalb heute von den verschiedensten Wissenschaften, denen es in irgendeiner Weise um die Menschwerdung des Menschen geht, mit zunehmender Tendenz profiliert hervorgehoben, so beispielsweise auch auf dem Gebiet der psychosomatischen Medizin (und hier vor allem in der Literatur zur Ätiologie schizophrener Erkrankungen) (P. G. S. BECKETT 1956; DON D. JACKSON 1957; W. M. BRODY 1959; HELGE CARL LINDINGER 1968; J. FOUNDRIN 1969 u. a.) (155). Zugespitzt formulierte in diesem Zusammenhang J. FOUNDRIN (1969) (156):

"Die Familie ist die Matrix der wachsenden Persönlichkeit."

2. Soweit sich die Pädagogik "vor Ort" - beispielsweise in der "Erziehungsberatung" - zu "bewähren" hatte, konnten ihr solche Erkenntnisse ebenfalls nicht verborgen bleiben.

Schon seit langem war und ist der Pädagogik die Wirkung praktizierter Erziehungs- und Sozialisationsstile ("Führungsstile") innerhalb des pädagogischen Bezuges bekannt. Die systematische, mit empirischen Methoden durchgeführte Erforschung dieses Problemkreises gelang grundlegend als erstem wohl dem Psychologen KURT LEWIN und einigen seiner amerikanischen Mitarbeiter (1933), deren Ergebnisse in der Folgezeit durch andere Forscher, beispielsweise den Amerikanern HAROLD H. ANDERSON und dessen Mit-

arbeitern (1945 - 46), sowie JOHANN PETER RUPPERT (1966) oder dem Ehepaar REINHARD und ANNE-MARIE TAUSCH (1970), ihre beständige Weiterführung erhielten (157).

Will man allgemein in Anlehnung an JOSEF DOLCH (1960), FRANZ WEINERT (1966), KLAUS SCHALLER (1968) u. a. unter Erziehungs- und Sozialisationsstilen "relativ sinneinheitlich ausgeprägte Möglichkeiten erzieherischen Verhaltens, die sich durch typische Komplexe von Erziehungs- (und Sozialisations-, d.V.) -praktiken charakterisieren lassen", verstehen (ERICH WEBER 1971) (158), so lassen sich anhand sozialpsychologischer Forschungsergebnisse die theoretisch-hypothetischen Überlegungen HERMANN NOHL, MARTIN BUBERS, JAN MARTINUS LANGEVELDS u. a. belegen, daß eine intensive menschliche Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern für die letzteren eine unverzichtbare Bedingung eines gesunden körperlichen Wachstums und der Entwicklung ihrer intellektuellen, ihrer Gefühls- und Willensmöglichkeiten ist" (WOLFGANG KLAFKI 1971) (159):

- KURT LEWIN und seine Mitarbeiter R. LIPPIT und R. K. WHITE (1933) konnten in Modelluntersuchungen einen engen Zusammenhang zwischen spezifischen "Führungs"-stilen Erwachsener und typischen Formen des Erlebens und Verhaltens zehn- bis elfjähriger Jungen feststellen, so daß ERICH WEBER kommentierend resümierte (1971) (160):

"Die einzelnen Führungsstile lösen jeweils eine eigentümliche soziale Atmosphäre und Gruppendynamik aus, durch die nicht nur das Leistungsverlangen, sondern vor allem auch das Sozialverhalten der Gruppenmitglieder entscheidend geprägt wird."

- Angeregt durch die schon in den dreißiger Jahren begonnenen Gruppenexperimente LEWINS untersuchte HAROLD H. ANDERSON in Kindergärten und Grundschulklassen ähnliche Zusammenhänge zwischen "Unterrichts"-stilen der "Erzieher" und deren Auswirkungen auf die Kinder (1945 - 1946) (161). Statistisch signifikante Zusammenhänge ließen sich zwischen einem "dominativen" Unterrichtsstil der Lehrpersonen und einem "dominativen" Verhalten der Kinder untereinander sowie apatischer Resignation den Lehrpersonen gegenüber feststellen; der "integrative" Unter-

richtsstil korrespondierte einem sozial-integrativen Schülerverhalten und "demokratischen" "Lehrer-Schüler"-Verhältnis (162).

- Aus den zahlreichen empirischen Untersuchungen in Deutschland (URSULA WALZ 1960; ERNST MEYER 1964; JOHANN PETER RUPPERT 1965; GEORG DIETRICH 1964, 1966, 1969 u. a.) (163) seien an dieser Stelle REINHARD und ANNE-MARIE TAUSCH (1971) angeführt, deren Forschungsziel darin bestand, "die verschiedenen wesentlichen Variablen der sozialen Interaktion im Erziehungs- und Unterrichts-geschehen samt ihren spezifischen Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche festzustellen" (164). Ergebnis der Befunde war u. a.:

1. "Die Schüler verhalten sich bei einem stark lenkenden Unterrichtsstil häufig vorwiegend rezeptiv und reaktiv und zeigen wenig originelle und individuelle Problemlösungen. Sie sind nur wenig sachgerichtet motiviert und entwickeln nur geringe eigene Initiative" (ERICH WEBER 1971) (165).
2. "In Schulklassen mit einem sozialintegrativen Unterrichtsstil zeigt sich ein günstigeres soziales Klima als in solchen mit autokratischen Lehrern" (ERICH WEBER 1971) (166).

- Für den "familiären" Bereich sei exemplarisch JOYCE ROBERTSON zitiert, der "mütterliche Verhaltensstile in ihrem Einfluß auf die frühkindliche Entwicklung" untersuchte (1964) (167) und feststellte, daß, "selbst wenn ein Kind ausschließlich von einer liebevollen Mutter umsorgt wird, ... Fehler qualitativer Art in der Betreuung auftreten (können, d.V.)" (168), so daß "mütterlichem Fehlverhalten" erheblichen Mängeln in der kindlichen Entwicklung korrespondiert. WERNER CORRELL machte in diesem Zusammenhang vor allem auf die Gefahr inegaler (intrapersonaler oder interpersoneller) Sozialisierungsstile aufmerksam (1970), die in potentiierter Weise virtuelle Sozialisationsdefizite erwarten ließen (168 a).

3. In den Untersuchungen jüngerer Zeit wurde dann zunehmend neben den Erziehungs- und Sozialisationsstilen auch die Bedeutung eines harmonischen Ehelebens für die Persona- und Soziogenese des Kindes und Jugendlichen erkannt. Erst jüngst unternahm (1969)

die Erziehungsberaterin ELSA ANDRIESENS den "Versuch einer soziologischen Analyse von Familien schwieriger Kinder" (169). Ihre Untersuchungsergebnisse decken sich durchaus mit denen anderer Autoren: "Erziehungsschwierigkeiten, die im normalen Entwicklungsablauf eines Kindes oder Jugendlichen nicht aufzutreten brauchen" (170), wurden von ANDRIESENS unter der speziellen Fragestellung nach dem Einfluß von Art und Grad der Innigkeit der elterlichen Bindung auf das Auslösen von Erziehungsschwierigkeiten (171) hin untersucht. Eine statistische Auswertung anamnestischer Erhebungen einer privaten Erziehungsberatungsstelle (t = 1.7.1954 - 30.6.1956; N = 598 Kinder) ergab (nach Aussonderung von 188 Fällen entwicklungsbedingter Schwierigkeiten) ein wenn auch nicht in Einzelheiten genaues, so doch Tendenzen anzeigendes Bild. Zwar hatte das Fehlen sozialer Bezugsmöglichkeiten (bei "unvollständigen" Familien) in erheblichem Maße zu "Erziehungsschwierigkeiten" geführt, aber andererseits hatten auch gestörte Beziehungen der "leiblichen" Eltern zueinander ebensolche Auswirkungen gezeigt (172).

"Das gemeinsame Leben von Mann und Frau" (GERHARD WURZBACHER 1969) (173) - "ein Ganzes, ein Kosmos von Wechselwirkungen, wobei jede Verhaltensweise auf die anderen verursachend, ändernd, mildernd, aufhebend, verstärkend usw. einwirkt" (174) - ist, so wird in zunehmendem Maße deutlich, für die Entwicklung des Kindes insofern von entscheidender Bedeutung (MICHAEL FORDHAM 1948) (175), als es hier offensichtlich auf "Vollständigkeit und Intaktheit der Beziehungen unter den Ehegatten" ankommt (HANS THOMAE 1959) (176), die in unserer Gesellschaftsstruktur auf emotionaler Basis beruhende Ehe zu einem ausschlaggebenden Stabilitätsfaktor des Familienzusammenhaltes avanciert ist (C. HAFTER 1948) (177) und im Falle der Instabilität der ehelichen Beziehungen als virtuelle Folge amplifizierend eine "Negativ"-Form des Familienlebens entstehen könnte.

Im Gegensatz zu früheren Zeiten, wo Überlieferung, Tradition und Sitte bestimmende und tragende Faktoren stabiler ehelicher Beziehungen waren (WOLFGANG BREZINKA 1965) (178), wurde mit dem Strukturwandel der Familie zugleich die persönliche Liebesbeziehung der Ehepartner zum tragenden Grund der ehelichen und damit auch der familialen Gemeinschaft (ERNST BORNEMANN 1963)

(179). Die potentielle "Zerrüttung" dieses liebeerfüllten, von Liebe, Vertrauen, gegenseitiger Achtung und Rücksichtnahme getragenen ehelichen Zusammenlebens weitet sich, soweit Kinder vorhanden, zur "funktional" gestörten Familie und obtestiert die Gefahr negativ verlaufender Sozialisationsprozesse (FRITZ HANSEN 1953; RUTH BANG 1954; ERNST BORNEMANN 1963; WOLFGANG BREZINKA 1965; WERNER CORRELL 1970) (180). Bei personeller Vollständigkeit, aber innerlichem Abbruch der ehelichen Intimbeziehungen und der Teilnahme an der Familiengruppe (RENE KÖNIG 1946) (181), werden diskontinuierlich und risikoreich verlaufende Sozialisationsprozesse heraufbeschworen, da die vorherrschenden Spannungen zwischen den Ehepartnern und die daraus resultierenden gruppeninternen Konfliktsituationen notwendigerweise eben den g a n z e n "Kosmos" familialer "Wechselwirkungen" beeinflussen (GERHARD WURZBACHER 1969) (182).

Erst jüngst (1962) berichtete in diesem Zusammenhang K. NIEDERMEYER aus der Nervenklinik der medizinischen Akademie Magdeburg, daß der Grund für die Ablehnung eines Kindes durch die Mutter während der Schwangerschaft, die später schwerwiegende Folgen bis zur mütterlichen Kindesmißhandlung nach sich zieht, ihre Ursache in der Aufnahme von Beziehungen des Vaters zu einer anderen Frau während der Schwangerschaftszeit haben könne (183).

4. In diesem Zusammenhang muß dann daran erinnert werden, daß das emotional und affektiv stark gefärbte menschliche Verhältnis zwischen den Eltern zugleich das gesamtfamiliale "Primärgruppenklima" bestimmt und damit den Hintergrund für jene "affektive Zufuhr" der Eltern zu ihren Kindern bildet, durch die dem Kinde jenes (oben schon erwähnte) "Urerlebnis der Geborgenheit", jenes "Urvertrauen", vermittelt wird, das nach WOLFGANG METZGER (1966) und RENE KÖNIG (1965) eine der wesentlichsten Bedingungen des Gedeihens darstellt (184). Hinzu kommt, daß die "gefühlsmäßige Bindung des sozialen Handelns an Personen, die Identifikation, Übereinstimmung mit geliebten Bezugspersonen und damit die unmittelbare gefühlsmäßige Befriedigung im Verhalten selbst" vor allem eben "in der Bindung der Kinder an geliebte Erwachsene" und "in der gefühlsmäßigen Ausrichtung der Eltern an die Kinder" gegeben scheint (WALTER RÜEGG 1969) (185).

Innerhalb der Pädagogik oft und zu Unrecht gewissermaßen als "Präludium" des sog. "pädagogischen Bezuges" (HERMANN NOHL) verstanden, hebt in diesem Zusammenhang MARTIN RANG (1964) vor allem die liebende Zuwendung und fürsorgliche Pflege der Eltern gegenüber den aufwachsenden Kindern hervor, seitens der Eltern instinktiv,

"denn eben die pflegende Fürsorge der Erwachsenen gibt dem Kinde erst Gelegenheit, sich seine spezifischen kindlichen Lebensweisen zu gewinnen" (186).

Vom Kind als Beziehungspersonen der Vertikalen (als Miteinander von Mann und Frau, von Vater und Mutter), d. h. als "Autoritätspersonen" erlebt, ist dieses "Seinsverhältnis" (MARTIN RANG 1964) (187) ein Verhältnis der Wechselwirkungen, der Interaktionen, in dem intentionale wie funktionale, bewußte wie unbewußte Prozesse ablaufen, in dem bewußte und willentlich gesteuerte Absichten der Eltern, und, vielleicht sogar in noch weit stärkerem Maße, unbewußte Motivationen, Verhaltensweisen und Reaktionen diese Interaktionen steuern.

Im Zusammenhang der vorwiegend unbewußt ablaufenden Prozesse wäre dann vor allem auf Arbeiten der Psychoanalyse und psychoanalytischen Pädagogik hinzuweisen, die die Bedeutung dieses affektiv-emotionalen Verhältnisses der Eltern zu ihren Kindern akzentuiert hervorhoben (CARL GUSTAV JUNG 1949; MARIA LOOFS 1959 u. a.) (188). Während aber die Untersuchungen FREUDs und überhaupt der tiefenpsychologischen Schulen im Grunde aus psychotherapeutischen Erfahrungen mit Erwachsenen (später mit Kindern) entsprangen und somit das Eltern-Kind-Verhältnis innerhalb solcher retrospektiven Studien genau genommen vom Ergebnis her immer schon eine negative Bewertung erfuhr, waren hinsichtlich der Erfassung sozialer Faktoren diesen Forschungen doch nicht zu übersehende, von FREUD allerdings auch nie geleugnete Grenzen gesetzt, da innerhalb der Analysen immer nur die Subjektivität des Analysanden zum Durchbruch kam.

Diesem Umstand Rechnung tragend, versuchten vor allem die Arbeiten der amerikanischen Kulturanthropologen (MARGRET MEAD 1965; B. MALINOWSKI 1924; KARDINER/LINTON/KLUCKHOHN 1954; u. a.) (189), sowie die Untersuchungen zur Zwillingsforschung

(H. H. NEWMANN 1940 u. a.) (190) und zum größten Teil auch die Forschungsarbeiten zum Problem des "Hospitalismus" (MEINHARD VON PFAUNDLER (1899); FINKELSTEIN und BALLIN 1903; U. KÖTTGEN 1918; RENE SPITZ 1945 - 1946; JOHN BOWLBY 1951; u. a.) (191) psychopathogene Sozialfaktoren zu erforschen.

Während die kulturanthropologische Forschungsrichtung vor allem darauf hinwies, "daß unter dem Einfluß der in den verschiedenen Kulturen divergierenden sozialen Normen und Erziehungsweisen auffällige Variationen menschlichen Verhaltens und menschlicher Charakterbildung hervortreten" (HORST-EBERHARD RICHTER 1970) (192) und die Ergebnisse der Zwillingsforschung die Milieuabhängigkeit der kindlich-psychischen Entwicklung akzentuiert hervorhoben, führten die kinderpsychiatrischen Studien über das Phänomen des "Hospitalismus" - allerdings wiederum von der negativen Seite späterer Störungen aus betrachtet durch die Erforschung der Folgeerscheinungen der Kehrseite elterlicher Präsenz: der elterlichen Absenz - zu einer Aufwertung der These von der schicksalhaften Bedeutung des Interaktionsverhältnisses zwischen Eltern und Kind, insbesondere aber von Mutter und Kind.

Alle Arbeiten und Untersuchungen zur Deprivationsforschung erhärteten dabei indirekt vor allem die tiefenpsychologische These, daß die "Mutter als Schicksal" (FELIX SCHOTTLÄNDER 1967), als vorwiegend erste soziale Kontaktperson und als der vom Kinde zuerst erfahrene Teil von "Realität" und damit als Inbegriff der Familienbeziehung überhaupt (RENE KÖNIG 1965), für das heranwachsende Kind lebensbestimmend sei (193).

Innerhalb dieser "funktionalen Einheit von Mutter und Kind" (GOTTFRIED FEGER 1969) (194) vollziehe sich, zeitlich der personalen Begegnung mit dem Vater vorgeordnet, jener Prozeß "primärer" Sozialisation und beginnender Personalisation, wobei insbesondere "der Liebesentzug von seiten der Mutter (sprich: mütterlicher Pflegeperson, d. V.) eine außerordentliche Erschütterung der kindlichen Existenz" zu verursachen scheine (RENE KÖNIG 1965; M. D. AINSWORTH 1962) (195); im Hinblick auf hauptsächlich betroffene Verhaltensbereiche ergaben sich (empirisch nachweisbar) beispielsweise in einigen Untersuchungen,

vor allem im Bereich des sozialen Verhaltens, des Sprachverhaltens und des produktiven Verhaltens bedeutsame Korrelationen (ANNE-MARIE DÜHSSEN 1958; LIESELOTTE PONGRATZ 1964; MARIE MEIERHOFER/WILHELM KELLER 1966; KLAUS MOLLENHAUER 1971) (196).

Allerdings konnte nicht unbeachtet bleiben, daß, sobald das Kind sich selbst die Welt zu erobern beginnt und in der "Trotzzeit" seine Willensfähigkeit aktiviert, aus der "Zweier"- (Mutter-Kind) eine "Dreier"-Situation (Mutter-Vater-Kind) wird (HEINZ REMPLEIN 1962) (197), wobei zunächst jedenfalls über die Bedeutung dieser sozial-strukturellen Veränderung weitgehend polarisierte Vorstellungen vorherrschten (198). Zunehmend scheint sich unter rollentheoretischem Aspekt gegenwärtig jedoch die Auffassung durchzusetzen, daß, gemäß dem familiären Rollensystem innerhalb der Familie, nach dem der Vater in seinem Verhalten von der Sorge um den Unterhalt und die Sicherung der Familie "nach außen" motiviert wird, die Mutter mehr für den familialen "Innenbereich" mit liebender Fürsorge und pflegerischer Betreuung verantwortlich zeichnet (PHILIPP LERSCH 1964) (199), hinsichtlich familialer Sozialisations- und Personalisationsfunktionen neben der Mutter eben auch dem Vater (wenn auch rollenfunktional verschieden) erhebliche Bedeutung beizumessen ist (DIETER CLAESSENS 1962) (200), und das von Geburt an.

Denn steht zu Beginn der extraembryonalen menschlichen Entwicklung zweifellos die biosoziale Paar-Beziehung "Mutter-Kind" im Vordergrund der kommunikativen Prozesse, bleibt zumindest mittelbar auch dem Vater von Beginn an beispielsweise die "Funktion der Fürsorge" (K. HARTMANN 1961; GUSTAV A. BRANDT 1971) (201). In der tiefenpsychologischen Forschung oft verzerrt dargestellt und überwiegend mit negativen Akzidentien versehen ("Ödipus-Komplex" und das mehr autoritär akzentuierte "Über-Ich"), scheint es nunmehr Indices für "die Bedeutung des Vaters für das Schicksal des einzelnen" zu geben (CARL GUSTAV JUNG 1949), scheint FRANZ KAFKAs literarischer Sehnsuchtsschrei nach dem Vater Index dafür, daß "Kinder auch den Vater" brauchen (OTTO SPECK 1958), daß "die Rolle des Vaters in der Erziehung" einflußbestimmend auf "die Entwicklung des Kindes" sei (HANS ASPERGER 1963) und daß bei fehlendem Vatoreinfluß "für eine erfolgreiche Sozialisation" erhebliche Zweifel angemeldet werden müssen (GOTTFRIED FEGER

1969) (202), da nach dieser Auffassung innerhalb der unbewußten Introjektionsvorgänge vom Kinde "Handlungsmuster der Urfiguren Mutter und Vater ... übernommen und verinnerlicht" werden (ALEXANDER MITSCHERLICH 1970) (203) und sich eine "Modellvorstellung des menschlichen Kontaktes überhaupt" herausbildet (MARGIT ERNI 1965) (204), ja sich "von der Frühstufe des Erlebens her betrachtet ... das Gefüge der Generationen aus der Selbsterfahrung des einzelnen als Sohn und Tochter" aufbaut (AUGUST VETTER 1963) (205).

Dabei muß betont werden, daß es bei der unverkennbaren "Entpatriarchalisierung des familialen Zusammenlebens" (FRIEDHELM NEIDHARDT 1970) (206) nicht so sehr auf die Fixierung an einer traditionellen und an geschlechtsrollentypischen Kompetenzen orientierten Rollenfunktion von "Vater" oder "Mutter" ankommt (207), als vielmehr auf die Tatsache, daß bei der Übernahme von Sozialisationsfunktionen ein Elternteil der strengere, auf Konsequenz bedachtere, der andere der nachsichtigere und gefühlsbetontere ist (HELMUT SCHELSKY 1955) (208), zumal bei einer gänzlichen Nivellierung der Rollenfunktionen Sozialisationsdefizite wie extrem niedrige Verlässlichkeit und Verantwortungsbereitschaft seitens der Kinder (URIE BRONFENBRENNER 1965), eine größere Passivität und Anpassungsbereitschaft (MARTIN GOLD/C. SLATER 1958) sowie ein niedrigeres Aspirationsniveau (F. L. STRODTBECK 1958) empirisch nachgewiesen werden konnten (209).

2. Die bisherigen Überlegungen lassen sich mit einem Zitat PESTALOZZI's zunächst zu einer ersten Zusammenfassung zusammenziehen, der 1818 an seinen englischen Freund GREAVES schrieb (210):

"Ich freue mich zu erfahren, daß Sie die Wichtigkeit der Erziehung auf der frühesten Lebensstufe anerkennen; die Bedeutung derselben wurde beinahe allgemein übersehen. Die menschenfreundlichen Bestrebungen, sowohl die vergangener Zeiten wie auch die heutigen, sind im allgemeinen auf die Vervollkommnung der Schule und deren mannigfaltige Unterrichtsarten gerichtet gewesen. Man wird von mir nicht erwarten, daß ich irgend etwas sage, das darauf hinausliefe, derartige Bemühungen in ihrem Werte herabzusetzen ... Aber ich kann Sie, mein lieber Freund, auf Grund der Erfahrungen von mehr als einem halben Jahrhundert und aus innerster Herzensüberzeugung, die auf dieser Erfahrung beruht, versichern, daß ich

unsere Aufgabe nicht einmal als halb gelöst ansähe, daß ich nicht die Hälfte der Folgen für das wirkliche Wohlergehen der Menschheit erwartete, solange unser Verbesserungssystem der Ausdehnung auf die früheste Erziehungsstufe ermangelte."

Indessen erscheint es nunmehr wichtig, reale soziologische Fakten diesen Ergebnissen gegenüberzustellen, die in der Gesellschafts- und Familienstruktur der BRD nachweisbar sind; daß dabei letztlich nur formale Indikatoren eine statistisch nachweisbare Signifikanz erbringen, liegt an der Schwierigkeit, modifizierte Qualitäten im ehelichen und Eltern-Kind-Interaktionssystem gesamtgesellschaftlich messen zu können. Wir werden uns deshalb vorläufig mit der sozialstatistischen Feststellung formaler Indikatoren begnügen müssen, um dort, wo es möglich erscheint, Rückschlüsse auf variiertes und modifiziertes Interaktionsverhalten zu ziehen.

Insgesamt gesehen muß man dabei in der Gesellschaftsordnung der BRD davon ausgehen, daß es zwar im Gegensatz zu früheren Zeiten mit der Eliminierung ständischer Privilegien keine formell gesetzten (durch Gesetze und Geburt fixierten) "Ränge" mehr gibt (211), dennoch aber trotz der auch in der Erwachsenenbildungs-ideologie vergangener Zeiten (212) bevorzugten Betonung der "Gemeinschaft des ganzen Volkes" noch durchaus "Differenzierungen der Klassen und Schichten" bleiben, "die im Leben der Menschen eine kaum geringere Rolle spielen als die alten Ränge" (RALF DAHRENDORF 1965) (213). Tatsache ist, daß es, vereinfacht gesagt, auch in der "offenen" Gesellschaft ein "oben" und ein "unten" gibt, daß aber der Zugang zu den einzelnen Rangpositionen recht divers ist und eindimensionale Merkmalsbestimmungen heute keine eindeutige Einordnung in den Status- und Schichtenaufbau unserer Gesellschaftsordnung zulassen. Aus diesem Grunde erscheint heute eine Verbindung mehrerer Schichtungskriterien angebracht; wir selbst haben weiter oben bereits einer solchen multidimensionalen Schichtskizzierung den Vorrang eingeräumt (214), wobei nunmehr hinzuzufügen wäre, daß im Grunde in der BRD die Grenzen recht verschwommen sind und sich eine "ungeschichtete breite Mitte" noch weiter auszudehnen scheint (KARL MARTIN BOLTE 1968) (215); so kommt im Grunde auch der Verwendung der Einzelindizes "Berufsstellung", "Einkommensver-

hältnisse" und "Bildungsniveau" nur ein begrenzter Aussagewert zu und dieser wiederum auch nur in Hinsicht eines allgemeinen Vorhandenseins oder Nichtvorhandenseins von Statusdifferenzierungen in der BRD überhaupt (216).

a. Beginnen wir mit der sozialen Schichtzugehörigkeit und hier wiederum mit dem Index "Berufsstellung", so ergibt sich folgendes Bild (vgl. Tabelle 4):

Tabelle 4

Erwerbstätige nach Stellung im Beruf (Jahresdurchschnitt auf 1000 - m. u. w.)					
	1967	1968	1969	1970	1971
Selbständige und mithelfende Familienangehörige	5112	5012	4902	4771	4590
Abhängige	21180	21330	21920	22433	22583

Wie sich aus dieser Tabelle ablesen läßt (217), besteht gegenwärtig in der BRD ein Trend zur Lohnabhängigkeit. (Die Gründe dafür zu analysieren, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen.) In unserem Zusammenhang interessanter erscheint eine Aufschlüsselung dieser sog. "Abhängigen": Im Mikrozensus (ohne Soldaten) wurden jeweils im April des entsprechenden Jahres ermittelt (vgl. Tabelle 5) (218):

Tabelle 5

Erwerbstätige nach Stellung im Beruf (m.u.w. in %)				
	1968	1969	1970	1971
Selbständige	11,2	10,9	10,7	10,2
mithelfende Familienangehörige	7,9	7,4	6,9	6,3
Beamte	5,4	5,5	5,5	5,6
Angestellte +	28,2	28,8	29,7	31,2
Arbeiter ++	47,3	47,4	47,3	46,7
+ = einschl. Auszubildender i. kaufm. u. techn. Lehrberufen				
++ = einschl. Auszubildender i. gewerbl. Lehrberufen u. o. Ang.				

In beiden Tabellen 4 und 5 schlägt sich die Veränderung der Bedeutung einzelner Wirtschaftsbereiche nieder. (Gemessen an den Erwerbstätigen von 1970 bis 1971 zeigt sich ein Anstieg der Angestellten bei verminderter Zahl der Arbeiter; beides ist auf

dem Hintergrund des gesamten Umstrukturierungsprozesses vom "Arbeiter zum Angestellten" sowie einer Zunahme von Dienstleistungstätigkeiten zu sehen.) Bedenkt man aber, daß die Berufsposition als Schichtungskriterium eine gewisse Dominanz anderen Kriterien gegenüber innehat, da sie Lebensstil und Schichtenmentalität entscheidend bestimmt (RALF DAHRENDORF 1965; KARL MARTIN BOLTE 1968; ULRICH OEVERMANN 1971) (219), so waren 1971 etwa die Hälfte aller Erwerbstätigen trotz der von der Nachkriegssoziologie gezeichneten "nivellierten Mittelstandsgesellschaft" (HELMUT SCHELSKY 1954; K. B. MAYER 1955; RENE KÖNIG 1965) einem Schichtungskriterium zuzurechnen, das - wie oben beschrieben - als restriktive Bedingungsvariable für angetroffene Sozialisationsdefizite verantwortlich zeichnet (220).

Diese Zahl verändert sich auch nicht wesentlich (bei allerdings leichtem Ansteigen), wenn man bedenkt, daß einerseits eine gewisse "Arbeiterelite" dem "Mittelstand" zugehört und damit eine andere Schichtenmentalität aufweist, andererseits eine Reihe von "Angestellten" (vor allem der Tertiärindustrien) mentalitätsmäßig (nicht allerdings von ihrem Selbstbewußtsein her gesehen) wiederum der "Arbeiterschicht" zuzurechnen ist (RALF DAHRENDORF 1965) (221).

b. Der Strukturindex "Einkommen" zeigt im März 1971, daß über die Hälfte aller Erwerbstätigen ein "Einkommen" von 800,-- DM und mehr hatten, wobei aber immerhin bei 24,4 % aller Erwerbstätigen ein Nettoeinkommen von unter 600,-- DM zu verzeichnen war (222). Aufgeschlüsselt nach der Stellung im Beruf ergab sich (vgl. Tabelle 6) (223):

Tabelle 6

Erwerbstätige nach Stellung im Beruf und Nettoeinkommensgruppen								
Ergebnisse des Mikrozensus - Stand jeweils im März								
Stellung i. Beruf	Erwerbstätige	Einkommensgruppe in % ⁺						
		I	II	III	IV	V	VI	VII
Selbständige	7,3	1,4	2,3	7,4	10,1	21,0	22,8	35,0
Beamte	6,2	0,0	0,3	2,2	7,2	34,3	37,0	18,9
Angestellte	34,5	2,2	7,0	15,1	17,8	29,5	20,3	8,1
Arbeiter	52,0	3,3	7,4	18,2	27,4	38,0	2,6	0,2
insge- 1971	100,0	2,6	6,4	15,4	21,6	33,6	13,9	6,6
samt 1970	100,0	3,8	6,5	19,2	25,7	29,5	10,3	5,0

⁺ = Einkommensgruppen (von ... bis unter ... DM): I = unter 150; II = 150-300; III = 300-600; IV = 600-800; V = 800-1200; VI = 1200-1800; VII = 1800 u.m.

Insbesondere auch das (hier im Anhang wiedergegebene) Schaubild macht deutlich, daß sich einerseits mit steigendem Einkommen die Zahl der Selbständigen erhöht, daß aber andererseits vor allem der "Arbeiter" ein niedrigeres "Nettoeinkommen" aufzuweisen hat als Angestellte und Beamte, wobei (aufgeschlüsselt nach dem Geschlecht) hauptsächlich die Arbeiterinnen (aus welchen Gründen auch immer) die niedrigsten Einkommen erzielten (50,3 % hatten ein Einkommen von 300-600 DM; 20,8 % ein noch niedrigeres) (224).

Allerdings empfiehlt es sich, beim Index "Einkommen" nicht das Bruttoeinkommen des Haushaltsvorstandes, sondern das gesamte Haushaltseinkommen, die Summe der Einkommen (also aller Haushaltsmitglieder), heranzuziehen, weil sich nur so tendentiell ein unterschiedlicher Lebensstandard und damit auch eine vergleichbare materielle Bedingungsvariable für mögliche Sozialisationsdefizite ab- und herauslesen läßt. Bedacht werden muß dabei allerdings, daß vielförmige sozialstaatliche Umverteilungsmechanismen (wie Beihilfen und Versorgungsleistungen, vermögenswirksame Leistungen usw.) sowie das in der BRD herrschende Steuersystem eine relative Undurchsichtigkeit der Einkommensstruktur bedingt, so daß sich auch hier nur Tendenzen ablesen lassen (vgl. Tabelle 7) (225):

Tabelle 7

Monatliches Bruttoeinkommen aus unselbständiger Arbeit i. Arbeitnehmerhaushalten n. sozialer Stellung der Haushaltsvorstände und Haushaltsgröße 1962/63 (Verbraucherstichprobe)					
Soziale Stellung d. Haushaltsvorst. m. Haushaltsgröße		Bruttoeinkommen i. DM	davon aufgebracht durch Haushaltsvorst. Ehefrau Sonstige %		
Beamte	1 Pers.	(999)	100	-	-
	2	1140	86,6	12,7	0,7
	3	1116	88,4	5,8	5,8
	4	1230	89,6	3,3	7,1
	5 u.m.	1305	93,0	1,7	5,3
	zus.	1175	90,1	5,2	4,7
Angestellte	1 Pers.	751	100	-	-
	2	1167	85,0	12,8	2,2
	3	1223	89,3	5,5	5,2
	4	1286	90,5	4,1	5,4
	5 u.m.	1331	89,7	2,2	8,1
	zus.	1155	89,7	6,0	4,3
Arbeiter	1 Pers.	470	100	-	-
	2	794	81,7	15,5	2,8
	3	888	82,1	9,3	8,6
	4	874	84,4	6,2	9,4
	5 u.m.	878	81,9	4,8	13,3
	zus.	818	83,5	8,7	7,8

(ohne Arbeitgeberfreibeträge zur Sozialversicherung)

Die Aufschlüsselung nach Haushaltsgröße und tatsächlich verfügbarem Gesamteinkommen der Haushalte zeigt zum einen bei der Einkommenskumulation die Anfälligkeit privater Haushalte (insbesondere wieder der "Arbeiter") bei einer wirtschaftlichen Rezession und bei unvorhergesehenen Veränderungen der Familienkonstellation (Erwerbsunfähigkeit, Tod, Scheidung, Geburt eines Kindes), zum anderen aber die Tatsache, daß in den Arbeiterhaushalten trotz prozentual mehr mitverdienender Ehefrauen und Kinder das Gesamteinkommen ein niedrigeres Niveau behält als das der Angestellten und Beamten, so daß auch mitverdienende Familienangehörige nicht die Möglichkeit eines relativ höheren Lebensstandards grundsätzlich schon indizieren (226):

"... zeigt die Schichtung der Haushaltseinkommen trotz einer deutlichen "Massierung" in den mittleren Bereichen eine sehr breite Streuung. Darüber hinaus zwingt oft eine tatsächliche oder mindestens subjektiv empfundene wirtschaftliche Engpaßsituation - um nicht das Wort "Not" zu gebrauchen - die Ehefrau dazu, ohne ausreichende gesellschaftliche Hilfe die Doppelbelastung von Haushalt und Beruf auf sich zu nehmen bzw. die Kinder dazu, ihre Ausbildung kürzer anzulegen oder vorzeitig abzubrechen, um zusätzliche Einkommen zu erarbeiten" (DIETER CLAESSENS 1970) (227).

Bei der zunehmenden Rekrutierung beruflicher Positionen auf Grund erworbener schulischer Leistungszertifikate (H. P. MILLER 1960; H. DAHEIM 1961; B. K. ECKLAND 1965; ULRICH OEVERMANN 1971) (228) erscheint diese Tendenz besonders eklatant - von der Gefahr eines Sozialisationsdefizits durch fehlende Bezugspersonen ganz zu schweigen (229). Denn was aus dieser Tabelle nicht ersichtlich, ist die Tatsache, daß Familien mit kleineren oder heranwachsenden Kindern weder durch Erwerbstätigkeit der Kinder noch der Mutter ihr Einkommensdefizit, das zumeist noch dadurch potentiert wird, daß der in der Regel jüngere Haushaltsvorstand relativ wenig verdient, "nivellieren" können, will man nicht virtuell mögliche Sozialisationsdefizite in Kauf nehmen.

c. Eine quantitative Verteilung der Sozialstruktur in der BRD ist auch unter dem Kriterium des Ausbildungs- (Bildungs-)niveaus ablesbar. 1969 ergaben sich, statistisch aufgerechnet, folgende Zahlen bei Schulabgängern (vgl. Tabelle 8) (230):

Tabelle 8

Schulabgänger nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht	1969	412722	ca. 60 %
	1970	489124	ca. 63 %
Absolventen mit Realschul- oder gleichgestelltem Abschluß	1969	192060	ca. 28 %
	1970	200070	ca. 26 %
Absolventen mit allgemeiner oder fachgebundener Hochschulreife	1969	85013	ca. 12 %
	1970	87837	ca. 11 %

Aus dieser Tabelle wie der im Anhang wiedergegebenen Strukturskizze geht eindeutig hervor, daß rd. 60 % aller Schulabgänger nur die Vollzeitschulpflicht absolvieren und nur ein geringer Teil (28 %) den Realschulabschluß bzw. die Hochschulreife (12 %) erlangt (bzw. im Jahre 1970: 63 % - 26 % - 11 %) (231). Interessant sind in diesem Zusammenhang Ergebnisse der Volks- und Berufszählung von 1961, nach der sich eine Ausbildungshierarchie in der BRD ergab, die, sich auf das Einkommensgefälle auswirkend, 1966 ihre Bestätigung erfuhr und einen Vergleich zwischen Ausbildung, beruflicher Tätigkeit und Einkommen erlaubt (vgl. Tabelle 9) (232).

Tabelle 9

Erwerbstätige Männer im Alter von 15 bis unter 65 Jahren nach der Art der Ausbildung und nach Einkommensgruppen im April 1964

Art der Ausbildung die die Grundlage für d. gegenwärtige Tätigkeit bildet	insgesamt 1000	davon mtl. unter bis 600 1200		Nettoeinkommen über 1200 DM	
		%			
PH, UNIV., sonstg. HS	642	8,8	46,1	45,2	
Berufs-, Verwaltungs-, Fach-, Techniker- o. Ingenieurschule	1080	40,7	48,8	10,5	
Berufsbild. Schule u. prakt. Ausbildung	4750	55,2	38,6	6,2	
nur prakt. Ausbildung	3633	53,5	42,1	4,5	
betriebl. Einarbeitg.	3969	65,1	33,5	1,4	
ohne Ausbildung	5765	75,9	22,9	1,7	
insgesamt	19840	60,6	34,3	5,1	

ohne Erwerbstätige i. d. Landwirtschaft, mithelfende Familienangehörige u. Erwerbstätige o. Angabe d. Ausbildung oder des Einkommens

Auch diese Aufschlüsselung zeigt den sozialstrukturellen Zirkel: Mit steigender Ausbildung besteht die Chance einer höheren Berufsposition und damit eine höhere Verdienstmöglichkeit; beides aber hat positive Auswirkungen auf die Bildungs- und Sozialisationswilligkeit der Eltern (WILHELM ARNOLD 1971) (233); oder anders ausgedrückt: In der BRD besteht mit dem Aufweis der Tendenz der sozialen Selbstrekrutierung und der hinzukommenden Tatsache, daß untere Schichten "kinderfreundlicher" sind als obere, auf Grund fehlender finanzieller Voraussetzungen, bildungshemmender Schichtmentalitäten und fehlender Möglichkeiten berufspositioneller Identifizierungsmuster für 2 von 3 Kindern allein von der äußeren Voraussetzung her die Gefahr einer milieubedingten Retardierung.

d. Wenn andererseits die These stimmt, daß auch die strukturformale Gruppen- "Form" der Sozialisationsagentur "Familie" virtuelle Sozialisationsdifferenzen indiziert und Bedingungsvariable für konstatierte Defizite sein kann, da bei bestehender binnenfamiliärer Negativstruktur die Prozesse spezifischer Formung durch die Interaktionen zwischen Eltern und Kind störanfälliger sind, so steht auch dieser These ein nachdenklich stimmendes aktuelles Zahlenmaterial gegenüber:

Im April 1970 lebten beispielsweise in der BRD nach den Angaben des Statistischen Jahrbuches 1971 (234) 21 915 000 Familien (einschließlich der ledigen Mütter), wobei 11 115 000 Familien ohne und 10 800 000 mit ihren Kinder zusammen lebten. In 354 000 Fällen lebten bei den Familien mit Kindern die Eltern getrennt oder waren geschieden, in 867 000 Fällen war ein Elternteil verwitwet: Das bedeutet, daß im April 1970 - bezogen auf die Zahl der mit den Kindern zusammenlebenden Familien, in denen der Familienvorstand verheiratet war - rd. 13 % aller Familien mit Kinder sog. "Negativformen" familialen Zusammenlebens darstellten, Stiefmutter- oder Stiefvatersituationen ebensowenig mitgerechnet wie die Zahl der Pflegefamilien. Im einzelnen weist das Statistische Jahrbuch folgende Zahlen nach (vgl. Tabelle 10) (235):

Tabelle 10

		darunter: Familienvorstand			
		verh.(ohne gesch.oder getrennt leb.)		verwitwet getrennt leb.	
Familien	ohne Kin-	11115	5642	1118	4356
1970 (ein-	der				
schlaledi-	mit Kin-	10800	9448	354	867
ger Mütter	dern				
(in 1000)		21915	15090	1472	5223

In diesem Zusammenhang bleibt dann auch zu erwähnen, daß von den im Jahre 1968 geborenen 969 825 Kindern 923 616 ehelich und 46 209 unehelich geboren wurden; ein sehr großer Teil der Neugeborenen hatte also bereits seit seiner Geburt mit besonderen Sozialisierungsschwierigkeiten zu kämpfen (236).

e. Noch nachdenklicher stimmt das Zahlenmaterial hinsichtlich der Eheschließungen und Ehescheidungen (vgl. im Anhang Tabelle 18) (237), das im hier wiedergegebenen Schaubild die Tendenz zeigt, daß bei zunehmender Zahl davon betroffene minderjährige Kinder (vgl. Tabelle 11) mit rückläufiger Zahl der Eheschließungen und dem Sinken des durchschnittlichen Heiratsalters Lediger die Zahl der Ehescheidungen deutlich zunimmt (vgl. Abb. 6) (238):

Abb. 6

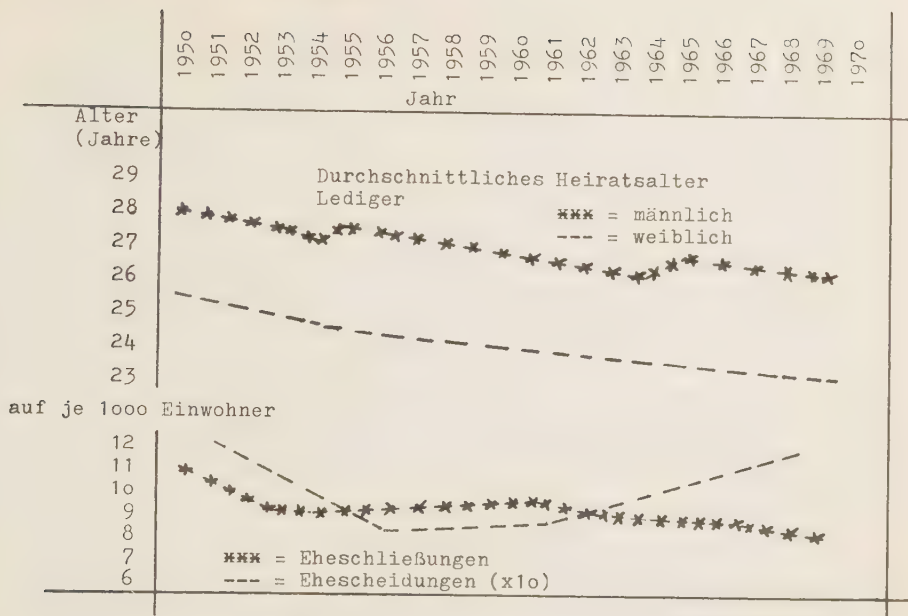


Tabelle 11

Durch Scheidung betroffene minderjährige Kinder (in der jeweiligen Familie lebende Kinder)

	1 Kind	2 Kinder	3 Kinder	4 u. mehr Kinder
1965	20395	9955	3317	2034
1966	20201	10194	3533	2005
1967	21486	11399	3918	2508
1968	22346	11828	4285	2684

Das mag verschiedene Gründe haben, auf die wir oben schon hingewiesen haben; wesentlich erscheint uns dabei, daß seit 1965 das durchschnittliche Heiratsalter bei ledigen Männern und Frauen mit zunehmender Tendenz sinkt, wobei sich gleichzeitig Kinder heute eher als zu früheren Zeiten in jüngeren Jahren einstellen (vgl. im Anhang die Tabellen 19 bis 21) (239).

f. Indessen kommt das Problem dysfunktionaler Familiensituationen verdeckt auch beim faktischen Tatbestand der berufstätigen Mütter zum tragen.

Mit zunehmender Tendenz seit der Mitte des 19. Jahrhunderts indiziert (240), positiv verstärkt durch deminuerende Kulturkritik sowie die Auflösung entsprechender und das Aufkommen partnerschaftlich orientierter Rollenerwartungen von Mann und Frau, finden sich steigende Zahlen der am Erwerbsleben beteiligten Frauen (bei den fünfzehn- bis zwanzigjährigen tendentiell aus den verschiedensten Gründen rückläufig, zunehmend bei den älteren). So waren im April 1971 von 100 Erwerbspersonen (241) 30,2 % Frauen. Bezogen auf die Wohnbevölkerung gleichen Alters, Geschlechtes und Familienstandes waren von den erwerbstätigen Frauen 27,0 % ledig, 36,5 % verheiratet und 21,6 % geschieden oder verwitwet (242).

Geradezu bestürzend ist in diesem Zusammenhang eine Aufschlüsselung nach alleinstehenden (weibl.) Familienvorständen und der Kinderzahl (vgl. Tabelle 12) (243):

Tabelle 12

Erwerbstätige Frauen im April 1970 nach Familienstand und Kinderzahl in 1000			
	Mit Kindern unter		
	LA = 6 1/2/3 u.m.	LA = 15 1/2/3 u.m.	LA = 18 1/2/3 u.m.
verheiratet	861/199/31	1246/729/396	1329/864/529
verwitwet oder geschieden	39/-/-	109/40/14	143/56/20
ledig	38/-/-	65/6/-	74/7/-
Betroffene Familien mit Kindern	1168	2605	3022
davon mindestens unter LA=6	unter LA=6	unter LA=15	unter LA=18
betroffene Kinder bezogen auf die Gruppe gleichaltriger Kinder (1969 im Jahresdurchschnitt) 1. %	1429	4290	5047
	ca. 23,7 %	ca. 41,6 %	ca. 39,7 %

Dieses Tatsachenmaterial scheint uns alarmierend. Bedenkt man, daß der Trend zur Erwerbstätigkeit der Frau stetig steigt (bei zunehmender Zahl der davon betroffenen Kinder und Jugendlichen) und ein großer Teil der davon betroffenen Kinder den sog. "Schlüsselkindern" zuzurechnen ist (nach Angaben des statistischen Bundesamtes und des Bulletins der Bundesregierung v. 20.8.1965 waren es immerhin 14 % der Kinder bis zu 14 Jahren, die während der Arbeitszeit der Mutter ohne Betreuung waren) (244), so sind Stabilität und Tiefe des engen Kontaktes schon von den äußeren Bedingungen her gefährdet und mit an

Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit auch nicht folgenlos (FRIEDHELM NEIDHARDT 1966) (245). Denn was sich beim Tatbestand der "Ehescheidung" schon mit dem Verweis auf eine diesem Faktum vorausgehende dysfunktionale Familiensituation ankündigte (246), scheint bei der in dreifacher Weise als Mutter, Hausfrau und Erwerbstätige überlasteten Frau neben der besonderen gesundheitlichen, insbesondere der psychischen Belastung auch und gerade auf Kosten von Qualität und Stabilität der mütterlichen Zuwendung zum Kind - oben als unabdingbare Voraussetzung für emotionale Fundierung, die Vermittlung grundlegender Weltaufforderungskategorien, der "primären" und beginnenden "sekundären" sozialen Fixierung sowie der Enkulturation bezeichnet (247) - zu gehen:

"Der Konflikt zwischen Mutterschaft und Beruf geht in den meisten Fällen auf Kosten von Frau und Kind!" (JUTTA MENSCHIK 1972) (248)

Mit anderen Worten: Neben dem Defizit affektiver Zufuhr kommt potenzierend eine defizitäre und qualitativ negative Modifikation der affektiven Beziehung hinzu, führt zu einer virtuellen familialen Binnendesorganisation und damit zum möglichen Sozialisationsdefizit.

g. Der Index "Sozialisations- und Erziehungsstil" in der BRD läßt aus den verschiedensten Gründen an dieser Stelle kaum exaktes empirisches Material in der Darstellung zu, da sich beispielsweise modifizierte Qualitäten im Interaktionssystem von Eltern und Kind nur schwer messen lassen:

- Erziehungshaltungen, -normen und -vorstellungen müssen nicht mit tatsächlichen Erziehungspraktiken korrelieren und stellen in sich einen komplexen Sachverhalt dar, dessen Einzelkomponenten wiederum untereinander in Wechselwirkung zueinander stehen.

- Die jeweilige "spezifische" pädagogische Situation und die in dieser Situation erfolgende Einwirkung hängt von einer Vielzahl von Rahmen-Einzelbedingungen ab, die verallgemeinernde Aussagen hinsichtlich realer Tatbestände im Erziehungs- und Sozialisationsraum der BRD kaum möglich erscheinen lassen.

- Das Sozialisations- und Erziehungsverhalten der Eltern kann von den Eltern subjektiv anders erlebt werden als von den Kindern.

- Verallgemeinernde Aussagen auf Grund der anzutreffenden Variablen "Erziehungsstil" und "Merkmale beim Kinde" scheinen nicht zulässig, da weitere Faktoren, wie z. B. die Stellung innerhalb der Geschwisterreihe, beide Variablen beeinflussen können.

- Auch eine Übertragung amerikanischer Forschungsergebnisse auf den Raum der BRD scheint uns nicht zulässig, da das Entwicklungsgeschehen ebenso wie das Sozialisations- und Erziehungsverhalten vom sozio-kulturellen Bedingungsrahmen abhängig ist (FRANK WESLEY/CHADWICK KARR 1968; EDWARD C. DEVEREUX IR./URIE BRONFEN-BRENNER/GEORGE I. SUCI 1969) (249).

Aus diesen und anderen Gründen ist zu verstehen, warum in der BRD empirisch abgesichertes Material hinsichtlich elterlicher Erziehungs- und Sozialisationspraktiken entweder völlig fehlt oder sich ergebnismäßig oft widerspricht (VOLKER KRUMM 1970) (250) - mit einer Ausnahme: der Bemühung der Eltern um die schulische und berufliche Ausbildung ihrer Kinder (JAN PETER KOB 1963; THEODOR LOEHRKE/EDELTRAUT GEBAUER 1965; SUSANNE GRIMM 1966; FRIEDHELM NEIDHARDT 1968) (251).

Indessen sei an dieser Stelle darauf verwiesen, daß die im Kinde entstehende und dessen späteres Verhalten und Motivationen präjudizierende "basic personality" innerhalb der Primärgruppe "Familie" im Rahmen einer vor allem emotional-psychischen Ausrichtung geschieht (252). Elterliche Vor- und Leitbildwirkungen sind danach für den Sozialisations- und Erziehungsprozeß von eminenter Bedeutung; über und durch sie erfolgt in "primärer" Weise im Kinde die Bildung eines "basic-action-systems"; in ihnen konkretisiert sich jene "fast völlige Verantwortlichkeit der Familie für die frühe Sozialisation des neuen Individuums" (DELBERT BARLEY 1971) (253) und damit natürlich auch der "Erziehung" - gesetzlich verankert im Anschluß an den Artikel 120 der Reichsverfassung von 1919 im Artikel 6, Abs. 2 des GG der BRD vom 23.5.1949 (254) und bei konstatierten Defiziten unterstützt durch den Gesetzgeber mit Maßnahmen der "Erziehungsbeistandschaft", der "Freiwilligen Erziehungshilfe" oder der "Fürsorgeerziehung" (JWG. vom 11. 8. 1961) (255).

Schlaglichtartig könnten dann in diesem Zusammenhang einige Untersuchungsergebnisse für die BRD Tendenzen aufzeigen:

- LILLY KEMMLER und HEINZ HECKHAUSEN fanden heraus (1959), daß Mütter sechsjähriger Kinder von ihren Kindern insbesondere eine reibungslose soziale Ein- und Unterordnung, Ordentlichkeit und gutes Betragen, aber auch Tugend und Moral erwarten (vgl. Tabelle 13) (256):

Tabelle 13

<u>Mütteransichten sechsjähriger Kinder über Erziehungsziele</u>		
Erziehungsziel:	Reibungslose soziale Ein- und	
	Unterordnung	24 %
	Ordentlichkeit und gutes Betragen	22 %
	Tugend und Moral	20 %
	Positive soziale Einstellungen	8 %
	Fleiß und Schulleistungen	8 %
	Kindliche Eigenständigkeit	7 %
	Behütende und lenkende Erziehung	6 %
	Gesundheit	4 %

- Nach derselben Untersuchung sind die 10 häufigsten Wertkategorien bei der elterlichen Erziehung (257):

Tabelle 14

<u>Rang</u>	<u>%</u>	<u>Wertkategorie</u>
1	15	Gehorsam
2	11	Ehrlichkeit
3	6	gutes Lernen und Schularbeiten
4	6	Ordnung
5	6	Allgemeine Hilfsbereitschaft
6	6	Reinlichkeit
7	5	Verträglichkeit
8	4	gute Manieren
9	4	Höflichkeit
10	4	Fehlen von Oppositionsgeist

- FRANK WESLEY und CHADWICK KARR publizierten 1968 Untersuchungsmaterial von KEMMLER und HECKHAUSEN, die das Vertrauen und die Leitbildwirkungen von Müttern vierzehnjähriger Jungen betrafen (258):

Tabelle 15Ansichten von Müttern vierzehnjähriger Jungen

Frage: Tritt Vertrauens- krise ein?	Mütter bejahen	40 %
	entsprechende Schwierigk.	12 %
	vermutete Krise kommt noch	12 %
	Mütter verneinen	36 %
Frage: Sind Schwierig- keiten festzustellen?	Keine Schwierigkeiten	45 %
	macht Schwierigkeiten	54 %
	keine Antwort	1 %
Frage: Kameradschaft oder Autorität?	Wert auf volle Autorität	13 %
	Wert auf volle Kameradschaft	42 %
	Abwägende Haltung	43 %

- Die EMNID-Untersuchung "Jugend zwischen 15 und 24 " (1955) ergab in diesem Zusammenhang (259), daß über die Hälfte aller Jugendlichen zwischen 15 und 24 Jahren im durchgeführten Untersuchungszeitraum zwar die Eltern als Vertrauenspersonen ansieht, mit denen man "alle Sorgen und Nöte bzw. die meisten Sorgen und Nöte durchsprechen könne" (260), ihre Vorbilder jedoch nur zu 23,5 % in Familie und Verwandtschaft suchen (261) und zur späteren Erziehung ihrer eigenen Kinder andere Vorstellungen entwickeln (57 %) als die ihrer Eltern (262).

Vor allem aus den beiden letzt genannten Untersuchungen läßt sich damit für den Raum der BRD modifiziert die These erhärten, daß in der offenen pluralistischen und durch sekundäre Systeme bestimmten Leistungsgesellschaft mit der gesellschaftlichen Strukturwandlung und der damit verbundenen familialen Integrations-, Organisations- und Funktionsmetamorphose Sozialisation und Erziehung der Kinder von eminent gesellschaftlicher Relevanz sind, da mit dem Anwachsen der Bewußtheit erzieherischer Maßnahmen zugleich in verstärkter Weise eine Unsicherheit, weil Ungesicherheit, auftritt. So schreibt doch VOLKER KRUMM (1970) (263):

"Unsicherheit und Bewußtheit der Erziehung hängen eng zusammen und haben die gleichen Gründe: die veränderte Einstellung zum Kind und den Willen zu guter Erziehung, den Strukturwandel der Familie zur Kleinfamilie, in der die Erziehung zu einer relativ wichtigen Funktion wurde, und das Auftreten miteinander konkurrierender Verhaltensmodelle, die die in Erziehungsfragen uninformierten Eltern zu Entscheidungen nötigen. Die Tendenz zum bewußten planvollen Handeln vergrößert die Unsicherheit und die Unsicherheit vermehrt die Reflexion der

Eltern über ihr erzieherisches Tun. Zunehmende Bewußtheit und Unsicherheit haben zur Folge, daß die Eltern bereit werden, sich über richtiges Erziehungsverhalten informieren zu lassen."

In gleicher Weise resümiert WOLFGANG BÄUERLE 1971 (264):

1. "Die Familie der Gegenwart steht vor neuen Erziehungsproblemen.
2. Die Eltern sind auf die neuen Anforderungen nicht vorbereitet.
3. Die Eltern bedürfen der pädagogischen Hilfe."

III. Elternbildung - Aspekte und Probleme einer Erwachsenenbildung am konkreten Fall

Insgesamt haben wir im Verlaufe dieser Untersuchung bislang die Bedeutung familialer Interaktionsprozesse für die Persona- und Sozio-genese des Menschen darzustellen und anhand verschiedener Beispiele und mit dem Verweis auf zahlreiche Untersuchungen herauszustellen versucht, daß jene "fast völlige Verantwortlichkeit der Familie für die frühe Sozialisation des neuen Individuums" (DELBERT BARLEY 1971) (1) sich auf ein Bündel verschiedener Teilprozesse bezieht, durch die das Individuum zur Person wird und zum Eigentlichen seines Menschseins kommt. Wir haben herausgestellt, daß diese Prozesse beeinflussbar und abhängig von verschiedenen Bedingungsvariablen sind, die innerhalb unserer gegenwärtigen Gesellschaftsordnung eher restriktiv und destruktiv als erweiternd und aufbauend sind.

Wenn es aber stimmt, daß der Mensch ohne die soziale Gruppe, in die er hineingeboren wird, nicht zum Menschen werden kann und diese Menschwerdung des Menschen eben nicht in einer "pädagogischen Provinz", sondern in der "realen" Wirklichkeit gesellschaftlicher Einflußnahmen und unter Bedingungen geschieht, die seine Entwicklung als "gefährdet" erscheinen lassen, und wenn es weiter stimmt, daß - wie VOLKER KRUMM im oben wiedergegebenen Zitat schreibt - "die Eltern bereit werden, sich über richtiges Erziehungsverhalten informieren zu lassen", so muß nunmehr danach gefragt werden, welche "Lebenshilfe" in dem von uns entwickelten Sinne in diesem Zusammenhang neben den staatlichen (finanziellen und materiellen) Maßnahmen eine Erwachsenenbildung anzubieten hat, deren "Thema ... der Ernst des Lebens selbst" ist und die "überall dort gebraucht" wird, "wo Menschen aller Schichten ihrer Verantwortung im privaten Bereich, in der Be-

rufs- und Arbeitswelt oder als Staatsbürger nicht gewachsen sind" (GEORG PICTH 1968) (2). Grundtenor unserer bisherigen Überlegungen war ja, daß der Mensch im privaten Bereich - und insbesondere im familialen Sozialisations- und Erziehungsraum - heute ein potenziertes Maß an Verantwortung trägt (3):

"Er trägt die selbständige Verantwortung für das ihm anvertraute Menschenkind, daß, was immer ihm begegnet, ihm nicht als Vergewaltigung aufgenötigt, ihm nicht unter Mißachtung seiner künftigen Eigenverantwortung angezuechtet wird, sondern seine Welt werden, in seine Gesinnung übergehen, ein Mittel seiner persönlichen Wesensformung, ein Baustein seines höheren geistigen Lebens werden kann!" (ERNST LICHTENSTEIN 1967)

Aus eben dieser pädagogischen Verantwortung heraus entspringt der Auftrag der Eltern zur verantwortlichen Gestaltung des Sozialisations- und Erziehungsprozesses ihrer Kinder, ein Auftrag, der heute auf dem Hintergrund einer gesellschaftlichen und familialen Metamorphose weitaus schwieriger zu sein und zu verlaufen scheint als auf früheren Stufen der Kulturentwicklung, auf denen sich gesellschaftliche und historische Veränderungen nur langsam vollzogen und das Dasein des einzelnen in vorgegebenen, relativ statischen und stabilen Lebens- und Gesellschaftsordnungen innerhalb eines festen und dem einzelnen Halt gewährenden Rahmens weithin unreflektiert ablief (ERNST BORNEMANN 1963; WOLFGANG BREZINA 1965) (4):

"Der Spielraum eigener Entscheidung und selbständiger Lebensgestaltung war gering, und die kritische Reflexion über die Gültigkeit des Bestehens brachte keine Erleichterung, sondern eine Erschwerung des Lebens." (GEORG PICTH 1968)

Der radikale Umschwung vollzog sich mit der Veränderung der gesamtgesellschaftlichen Lebensbedingungen im Gefolge der Industrialisierung (5):

"Mit der Stabilität der sozialen Umwelt, der Arbeitsverhältnisse und der Konsumgewohnheiten ist auch die Verlässlichkeit von Tradition und Sitte und jene unreflektierte Ordnung zerbrochen, deren einschränkender Zwang dem Dasein der Menschen zugleich auch seinen Halt gab. ... Da keine unreflektierte Lebenshaltung mehr trägt, sind sie zur Reflektion gezwungen!" (GEORG PICTH 1968)

Das trifft modifiziert insbesondere auch auf den familialen Sozialisations- und Erziehungsbereich zu, wie ERNST BORNEMANN aus langjähriger Erfahrung in der Erziehungsberatung zu berichten weiß (1963) (6):

"Der kleine Familienkreis bedingt engere und intensivere Gefühlsbindungen zwischen den Familienmitgliedern....
Das Verhältnis der Eltern zueinander und zu ihrem Kind wird geradezu schicksalbestimmend für das Kind."

Mit anderen Worten: Mit Zusammenbruch oder funktionaler Störung des ehelichen und familialen Interaktionssystems wird aufgrund fehlender "äußerer" stabilisierender Faktoren heute die Gefahr negativ verlaufender Sozialisations- und Erziehungsprozesse heraufbeschworen und deshalb von den Eltern in der gegenwärtigen und zukünftigen Gesellschaftsordnung ein potenziertes Maß an Verantwortung und reflektiertem Erziehungsverständnis gefordert, wenngleich seit je diese Verantwortung für den heranwachsenden Menschen zu tragen schwierig gewesen und nie konfliktlos verlaufen zu sein scheint: Mit dem Anruf von Beistand und Beratung durch Freunde und Bekannte, Ärzte, Seelsorger und Erzieher wurde Hilfe für das eigene praktische pädagogische Handeln und Verhalten gesucht und gewährt - angefangen mit den Spruchweisheiten der alten Völker (ROSEMARIE NAVE-HERZ 1964) (6a), über das erste in deutscher Sprache erschienene und "Elternberatung" betreibende Buch des AUGUST BARTHOLOMEUS METLINGER aus Augsburg mit dem Titel "Ein Regiment der Kinder" (1473) (6b) bis zu den weiteren schriftlichen "Beratungs-" Versuchen durch LUDOVICO VIVES (1523), MARTIN LUTHER (1529), COMENIUS (1628), MARTIN HENSELL (1739), ROUSSEAU (1762), CHRISTIAN AUGUST STRUVE (1797), CHRISTIAN SALZMANN (1780 u. 1796), PESTALOZZI und FRIEDRICH FRÖBEL u. a. (6c): Indizes für eine, wenn man so will, nicht institutionalisierte Form von Erwachsenen- (Eltern-) bildung, die sich vor allem als auf individuelle Notlagen zugeschnittene Hilfen im Sozialisations- und Erziehungsprozess verstanden.

Aber obwohl mit dem sozialen Wandel vom Typ einer wenig differenzierten Abstammungsgesellschaft hin zum Typ einer komplexen Leistungsgesellschaft (FRIEDHELM NEIDHARDT 1965) (7) zweifellos auch in den verschiedensten binnenfamilialen Funktionsbereichen eine Funktionsverlagerung stattfand und sich zunehmend weiter fortsetzte (ERNST BORNEMANN 1956; HANS PAUL BAHRDT 1966; FRIEDHELM NEIDHARDT 1966; WALTER RUEGG 1969; HERIBERT ROTTENECKER 1969) (8) und obwohl im Gefolge die-

ser Entwicklung eine ergänzende, fortführende und entlastende "Ver-gesellschaftung" vor allem der bewußt intendierten Erziehung durch institutionalisierte erzieherische Maßnahmen erfolgte, verblieben der Familie Sozialisations- und Erziehungsfunktionen (ERNST BORNE-MANN 1963; HANS-HERMANN GROOTHOFF 1964; CARL LUDWIG FURCK 1964; THEODOR WILHELM 1967) (9), andererseits mußten diese aber nunmehr - wie gesagt - auf dem Hintergrund eines gesellschaftlichen Struktur-wandels geleistet werden, der die objektiven Sicherheiten und Vorge-gebenheiten hatte schwinden lassen und ein neues, "un-" gebundes, nicht auf Verhaltensmuster konditioniertes, dafür aber in höherem Maße verantwortliches Handeln erforderte (10).

A. Historischer Überblick über die Entwicklung der Elternbildung

1. Indessen scheint die familiäre Gesamtsituation zu Beginn ihrer Metamorphose derart von sozio-ökonomischen Faktoren und Prozessen überlagert gewesen zu sein, daß merkwürdigerweise im Raum der institutionalisierten Erwachsenenbildung die ALTE RICHTUNG diese sich im familialen Bereich abspielenden Verlagerungsprozesse mit den sich daraus ergebenden Sozialisations- und Erziehungsproblemen kaum oder gar nicht bemerkte.

Im Gegenteil: In einer Vortragreihe an der HUMBOLDT-AKADEMIE in Ber-
lin wandte sich JOHANNES TEWS 1911 mit allem Nachdruck gegen die Be-
hauptung, daß "das Familienleben an Innigkeit und Kraft verloren"
habe und versicherte (11):

"Diese Behauptung ist so allgemein n i c h t
richtig."

"Der innere Zusammenhalt" der Großstadtfamilie sei eher größer "als
in Dorf und Kleinstadt" (12). Zwar sei die Großstadt selbst eine
"Erzieherin mit ernsten, herben, eckigen Zügen" (13), das Familien-
leben sei davon jedoch kaum betroffen (14):

"Die Mutter kann sich in der Großstadt als Erzieherin
doch im ganzen ungestörter zur Geltung bringen
als der im Erwerb stehende Vater; und solange das
der Fall ist, ist das großstädtische Kinderheim
nicht verwaist, die Familie nicht gefährdet."

Ein Jahr später - 1912 - mußte TEWS allerdings bekennen (15):

"Leider kann die heutige Familie ihre pädagogischen Funktionen nur in mangelhafter Weise ausfüllen."

Indessen machte er - verbunden mit scharfen Angriffen "gegen die sozialdemokratischen Bestrebungen" der damaligen Zeit (16) - mit dem verengten Blick eines pauperistisch gezeichneten Familienbildes allein "wirtschaftliche Gründe für den Verfall der Familie" verantwortlich (17).

Seine "Reform"-vorschläge waren dann auch zunächst nur sozial-politischer Art: finanzielle Erziehungsbeihilfen und gezielte staatlich-soziale Maßnahmen (18):

"Durch eine solche Reform würde die Familie wieder die verloren gegangene wirtschaftliche Grundlage erhalten."

Erst 1922 - wohl unter dem Eindruck und Angriff der NEUEN RICHTUNG - erfolgte bei TEWS im Grunde eine Akzentverschiebung auf dem methodischen Hintergrund der "Volksbildung", so wie sie damals von der ALTEN RICHTUNG betrieben und von uns oben beschrieben wurde (19).

Nun sprach er davon, daß Elternhaus und Schule "die Angelpunkte der geordneten, der gewollten Erziehung" seien (20). Die Kooperation beider "in treuer Bundesgenossenschaft miteinander" (21) sei unabdingbar; über den persönlichen Kontakt hinaus müßten Elternhaus und Schule zu einer gegenseitigen Absprache über Erziehungsfragen und -probleme kommen (22):

"Der Wege, um diese Arbeit zu leisten, sind viele: öffentliche Vorträge über Erziehungsfragen in Vereinen und Versammlungen, Aufsätze in gelesenen Blättern, auch kleine Berichte über Vorgänge in der nächsten Umgebung vermögen viel dazu zu tun, das Nachdenken über Erziehungsfragen anzuregen und in die erwünschte Richtung zu leiten."

Mit solchen Äußerungen verwies TEWS - nicht expressis verbis, aber doch in indirekter Weise - auf die Volksbildung der damaligen Zeit und sprach ihr im substantiellen Bereich Inhalte zu, die sich mit den Vorstellungen der ALTEN RICHTUNG - traditionell geprägte "Bildungs"-canones - im Grunde kaum vereinbaren ließen (23).

2. Überhaupt war - wohl angeregt durch die "Bildungs"-kritik der NEUEN RICHTUNG - in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts verschiedenerorts von erwachsenbildnerischer Seite das Bestreben zu verspüren, die sich vor allem durch mahnende Stimmen namhafter Pädagogen der damaligen Zeit und den Forschungsergebnissen einer sich allmählich etablierenden "Sozialpädagogik" nunmehr deutlicher abzeichnende familiäre Sozialisations- und Erziehungsproblematik zu kompensieren. Was ERNST BORNEMANN später am Beispiel der Erziehungsberatung in feinsinniger Weise dargestellt hat (1963) (24), galt (und gilt) ebenso für jene "funktionale" Elternhilfe und Elternberatung der "vorindustriellen" Zeit:

"So selbstverständlich dieser Hilfsdienst im täglichen Leben ist, so können wir doch feststellen, daß alle erzieherischen Gespräche im Sinne dieser Beispiele in der heutigen Lebensordnung, in der die Menschen wesentlich distanzierter leben, immer seltener werden. Durch die Industrialisierung hat sich das menschliche Sozialgefüge grundsätzlich gewandelt. ... Die erzieherischen Aufgaben wachsen, derweilen die erzieherische Mithilfe durch Familie, Nachbarschaft usw. verringert ist. Das bewirkt eine wachsende Erziehungsunsicherheit. Aus diesem Grunde wird öffentliche Erziehungsberatung notwendig" (ERNST BORNEMANN 1963) (25).

Ihren institutionellen Niederschlag fanden solche Vorhaben dann vor allem in der Einrichtung von "Erziehungsberatungsstellen" (1906), von "Mütterschulen" (1916) und "Elternschulen" (1919), aber auch in der Berücksichtigung dieses Themenspektrums in vielen Volkshochschulen (26).

- Will man mit ERNST BORNEMANN (1963) unter einer institutionellen Erziehungsberatung Einrichtungen verstehen, "die zumeist unter öffentlicher Trägerschaft stehen, an die sich Eltern und Erzieher zu festgesetzten Sprechstunden in allen Erziehungsorgen wenden können und in denen von besonders dazu ausgebildeten Spezialisten ... nach eingehender Untersuchung erzieherischer Rat und erzieherische Hilfe gegeben wird" (27), so war es - neben anderen Gründungen (28) - vor allem der auf HUGO SAUER zurückgehende Gedanke einer organisierten Einrichtung von Jugendberatungsstellen, der in Deutschland ab 1906 die ersten Erziehungsberatungsstellen entstehen ließ (29) und nach dem ersten Weltkrieg zur Einrichtung von amtlichen, halbamtlichen und freien Erziehungsberatungsstellen in Deutschland führte, zumal

Das Reichsjugendwohlfahrtsgesetz vom 1. 4. 1924 mit der Schaffung der Jugendämter zugleich eine Zusammenfassung aller Bestrebungen auf dem Gebiete der Jugendwohlfahrt versucht hatte. Diesen Jugendämtern war neben der Aufgabe der Jugendpflege und Jugendfürsorge auch die Aufgabe einer "Elternberatung" in Erziehungsfragen übertragen worden; das Inkrafttreten des Reichsjugendwohlfahrtsgesetzes brachte deshalb ein Ansteigen der Zahl der Erziehungsberatungsstellen, über deren Entwicklungsstand Ende der zwanziger Jahre SOPHIE FREUDENBERG berichtete (1928) (30).

- Andererseits hatte KURT WALTER DIX 1918 sehr heftig und polemisch eine "Elternschule" postuliert, da

"die Eltern von heute in der Aufzucht und Erziehung ihrer Kinder ohne Bedenken dieselben ausgetretenen Wege gehen, die ihre Eltern und Voreltern gingen" (31).

Welt und Gesellschaft hätten sich jedoch gewandelt und damit sei auch der naive Zugriff in der Erziehungsarbeit geschwunden; eine Schulung "zum Erzieheramt" sei von Nöten, zumal die Schulbildung hier eine entscheidende Lücke aufweise.

So entstand 1919 als erste Institution dieser Art die "Elternschule" des Zentral-Instituts für Erziehung und Unterricht in Berlin mit der programmatischen Ankündigung (32):

"Die Vorträge der Elternschule sollen eine Reihe grundlegender Fragen des Erziehungswesens in planmäßigem Zusammenhang und in gemeinverständlicher Form erörtern. Gleichzeitig ist eine Reihe von Ausstellungen (über Kinderkleidung, Bilderbücher, Kinderarbeiten und Spielzeug, Jugendliteratur u.a.m.) in Aussicht genommen."

Man merkt dieser Ankündigung noch die methodische Verhaftung in alten Bahnen an; das mag vielleicht ein Grund mit dafür gewesen sein, warum trotz zunächst zahlreicher Neugründungen oder vom Jugendamt durchgeführter "Elternlehrgänge" (ROSEMARIE NAVE-HERZ 1964) (33) solche "Elternschulen" in der Folgezeit nicht die Popularität gewinnen konnten wie die "Volkshochschulen" oder die "Mutterschulen" (34).

- Auf die Notwendigkeit, Frauen und Mädchen auf ihre zukünftige Rolle als "Mutter" und "Hausfrau" vorbereiten zu müssen, hatten zwar schon akzentuiert COMENIUS, SALZMANN, PESTALOZZI und FROEBEL ver-

wiesen, aber bis zum vorigen Jahrhundert

"vollzog sich die Mütterschulung bzw. Mütterbildung allgemein ... in dem natürlichen Lebensgang von Familie zu Familie, entweder der elterlichen oder einer anderen, aber fast niemals ganz fremden Familie" (HERMANN KLENS 1958) (35).

Mit der sozialen Umstrukturierung jedoch war jene "natürliche" Mutterbildung geschwunden; Anregungen zur Kompensation kamen zunächst aus den Frauenkreisen selbst und wurden staatlicherseits unterstützt: Der KATHOLISCHE DEUTSCHE FRAUENBUND hatte schon bei seiner Gründung im Jahre 1903 die Mütterschulung ausdrücklich in sein Programm aufgenommen (36) und 1912 wurde im Erlaß des Preußischen Kultusministeriums über die "Förderung der weiblichen Jugendpflege" die Wichtigkeit einer "Heranbildung" der werdenden Mutter und Hausfrau besonders betont. Daraufhin wurden alle in Betracht kommenden Stellen am 3. 10. 1916 in einem preußischen Ministererlaß aufgefordert, für einen regelmäßigen Unterricht in Säuglingspflege zu sorgen (ROSEMARIE NAVE-HERZ 1964) (37), da vor allem Maßnahmen zur Bekämpfung der Säuglingssterblichkeit am notwendigsten erschienen (38).

Mit erweitertem thematischen Angebot und einem angeschlossenen Kinderheim (39) erfolgte 1917 in Stuttgart unter der Leitung und nach dem Plan von LUISE LAMPERT durch den NATIONALEN FRAUENDIENST die Gründung einer ersten "Mütterschule", deren Entwicklung in der Folgezeit einen überraschenden und schnellen Aufschwung nehmen sollte (40).

- Auch die Volkshochschulen bezogen (allerdings nur vereinzelt) Themenkreise dieses Spektrums in ihr Programm mit ein: Von 1919 - 1929 führte beispielsweise die Volkshochschule JENA "Elternkurse" durch (auf dem Gebiet der praktischen und theoretischen Säuglingspflege, der vorschulischen Erziehung sowie allgemeiner und spezieller Erziehungsfragen) (41); ab 1927 wurden an den Volkshochschulen HILDBURGHAUSEN und EISFELD Arbeitskreise mit Themen wie "Elternsorgen", "Die körperliche und geistige Erziehung des Kleinkindes" oder sexualpädagogische Themen angeboten (42); auch die Volkshochschule MAGDEBURG bemühte sich seit 1929 um erwachsenbildnerische Hilfestellung in Sachen Sozialisation und Erziehung (43).

Insgesamt gesehen, stand hinter all diesem (vereinzelten) Bemühen, Eltern durch spezielle Maßnahmen eine Hilfestellung bei ihrer Sozialisationsfunktion zu leisten, sie besser zu befähigen, ihre familiären Aufgaben zu erfüllen, jedoch kein einheitlicher Wille, keine allgemein verbindliche Theorie, obwohl gerade Terminus und Idee der "Lebenshilfe" im erwachsenbildnerischem Raum Ansätze zur Innovation geboten hätten - hatte doch WILHELM FLITNER 1927 (wie schon oben zitiert) über das Ziel einer "Volksbildung" als "Lebenshilfe" geschrieben (44):

"Volksbildung soll also der Mutter helfen, ihr Kind erziehen, den Eheleuten helfen, die Familie halten und ihr Heim richten ... - dem Menschen in seinen konkreten Verhältnissen."

So blieb ein erwachsenbildnerisches Potpourri diverser (und oft noch miteinander konkurrierender) Maßnahmen, was eigentlich Kooperation und Koordination erfordert hätten, verharrte in einer seltsamen Unverbindlichkeit und mündete vielerorts in jener von uns oben als "Lebenshilfe i.e.S." bezeichneten Hilfeleistung "für äußere materielle, durch massive Ausfälle und Lücken verursachte Notstände" (HANS PFAFFENBERGER 1969) (45), versehen mit dem Stigma sozialer Not- und Hilfsmaßnahmen für "Unterprivilegierte", bestimmt als Rettungsmittel und Bollwerk gegen "Kulturverfall" und "Entseelung", Mittellosigkeit und Verwahrlosung, war, wenn man so will, kompensatorisch und posttraumatisch, nicht komplementär und präventiv. So merkwürdig es ist: Obwohl das Erziehungsdenken von SOKRATES bis AUGUSTINUS, von LUTHER über PESTALOZZI bis zu WICHERN - soweit es die Familie betraf - nur aus der Fragestellung nach der erzieherischen "Verantwortung" zu verstehen ist, wurde diese Frage nicht in das Zentrum der erwachsenbildnerischen Hilfeleistung gerückt - ein Faktum, das seine Gründe in der Vorrangstellung des "klassischen" Bildungsproblems in der durch den deutschen Idealismus geprägten NEUEN RICHTUNG (wie oben geschildert) haben mag (46).

3. Auch im Nachkriegsdeutschland der späten vierziger und fünfziger Jahre blieb es zunächst bei solchen punktuellen Hilfsmaßnahmen "in Lagen unmittelbarer Hilfsbedürftigkeit" (HANS-DIETER RAAPKE 1967) (47): Neben dem Wiederaufleben der alten kam allerdings eine laufend sich vergrößernde Zahl institutioneller Einrichtungen, die in

lockerer Form erwachsenbildnerisch relevante Funktionen sub specie einer Hilfe für künftige Eheleute, Ehepaare und Eltern ausübten: In diesem Zusammenhang zu nennen wären beispielsweise die von Jugendorganisationen, den Kirchen und der LAGG durchgeführten Ehevorbereitungskurse (48), die Bräute-, Mütter- und Elternkurse der verschiedensten Trägerschaften und "Arbeitsgemeinschaften" (49), sowie die im Grunde schon seit 1911 in Deutschland institutionalisierte Form der Eheberatung und Eheschule (50) und schließlich all jene Unternehmungen von Organisationen, Parteien, Kirchen und Verbänden, die im Sinne einer umfassenden "Familienhilfe" Aktivitäten initiierten und organisierten, die ganz auf helfende Funktionen für "Ehe und Familie" ausgerichtet waren (51).

Zugleich zeichnete sich in den sechziger Jahren von verschiedenster Seite die Tendenz ab, durch gezielt projektierte Maßnahmen konstatierte Defizite im Sozialisationsbereich kompensatorisch auszugleichen: angefangen von den "Jammerspalten" der Illustrierten, Zeitschriften und Zeitungen und den "Elternmagazinen", über die Verbreitung didaktischen Spielmaterials, von Taschenbüchern oder didaktisch aufbereiteter Schallplatten bis hin zu dem augenblicklich verstärkt anzutreffenden Bemühen von Rundfunk und Fernsehen, Kinder und Jugendliche durch entsprechende Filme, Reportagen und Spots direkt und indirekt zu beeinflussen und den Eltern "Tips" und "Ratschläge", Sozialisations- und Erziehungshilfen anzubieten (52).

Während nach dem Zusammenbruch und in der ersten Zeit nach der Währungsreform die Arbeit ideenmäßig fast bruchlos an die Bestrebungen der Weimarer Zeit anknüpfte, wurde jetzt auch die Diskrepanz zwischen gesellschaftlicher Realität und den Bedingungen für ein normales und gesundes Heranwachsen der Kinder und Jugendlichen zum treibenden Impuls, aber der Rahmen einer "Nothilfe", die in "normalen" und "gesunden" Verhältnissen als nicht notwendig erscheint, an mindestens zwei Stellen überschritten: Zum einen wurde die "vorerlterliche" Zeit in das Arbeitsspektrum mit einbezogen, wobei Vater und Mutter als von gleichrangiger Bedeutung für die Sozio- und Personagenese des Menschen angesehen wurden, zum anderen weiteten sich die Aufgaben der Elternhilfe und Elternberatung bei bereits konstatierten defizitären Situationen zur umfassenden "Elternbildung" mit begleitendem und vor allem prophylaktisch-präventivem Charakter.

Insbesondere traten den bis dato mehr sporadischen, unregelmäßig und unsystematisch durchgeführten erwachsenbildnerischen Veranstaltungen und Maßnahmen von Seiten der Andragogik selbst Überlegungen zur Seite, die das im GG der BRD Artikel 6, Abs. 2 garantierte "Recht" der "Eltern" auf "Pflege" und "Erziehung" ihrer Kinder in Korrespondenz zur elterlichen "Pflicht" akzentuiert hervorhoben und mit dem Verweis auf die Forschungsergebnisse anderer Wissenschaften erhebliche Zweifel an der Sozialisationsfähigkeit und -willigkeit der "Eltern" anmeldeten.

a. Als einer der ersten verwies in diesem Zusammenhang 1957 und 1961 KURT GERHARD FISCHER mit allem Nachdruck auf die andragogische Prämisse, daß dem Menschen "mit seinen vielfachen Existenzproblemen" die erwachsenbildnerische Hilfestellung zu gelten (53) und erwachsenbildnerisches Handeln und Verhalten wieder an den Wurzeln des Menschseins anzuknüpfen habe - "je und je die gesellschaftliche Lage vor Augen, die unser Handeln fordert" (54). Denn zum einen korrespondiere der Terminus der "Lebenshilfe" ("als eine Bildungsaufgaben charakterisierende Chiffre" (55) einer "Lebensnot" und setze "eine Situation erschwerter, mangelhafter oder gestörter Welt- und Daseinsorientierung des Menschen" voraus (56), zum anderen habe die Erwachsenenbildung grundsätzlich ihr Tun "im Hinblick auf die Selbstverantwortung des Menschen" auszurichten (57):

"Erwachsenenbildung kann den aktuellen und konkreten Aufgaben in dieser Zeit nur gerecht werden, wenn sie niemals vergißt, daß ihr Primat, ihr einziges Buch der Mensch ist, wenn sie am Begriffe der Menschenbildung, der in ihrem Bewußtsein alles andere als geläufig ist, als Kern und Wesen festhält."

Es bedürfe keiner tiefgreifenden Analysen, um zu erkennen, daß der "Alltagsbereich" der Sozialisation "unserer Kinder gegenwärtig zu jener Sphäre der Lebensunsicherheit und Lebensnot" gehöre, der sich die Erwachsenenbildung zuwenden müsse (58):

"Der Mensch der Gegenwart wird nicht mehr ohne Hilfe mit der Aufgabe fertig, seine Kinder zu erziehen."

Wenn "Bildung" im Begriffe der "Erwachsenenbildung" "existentielle Bildung" sei (59), so könne die Erwachsenenbildung an diesem (Not-) Bereich menschlichen In-der-Welt-Seins nicht vorübergehen, wolle sie

dem Menschen doch helfen, sein Leben "selbstverantwortlich" "ange-sichts der ihm bewußt gewordenen Schwierigkeiten des Antwortens und Verantwortens" zu meistern (60):

"Ihn dazu zu befähigen, ist Bildung bestimmt, im Laufe der geschichtlichen Entwicklung ausdifferenziert und institutionalisiert worden. Die Erwachsenenbildung macht darin keine Ausnahme. Ihren Beitrag dazu kennzeichnet sie formal als "Lebenshilfe". Konkretisierung dieser Kennzeichnung kann nur erfolgen, wo sie das Feststellbare und das Absehbare in den Verhältnissen der Menschen zum Bildungsinhalt macht."

b. Ebenfalls "nicht aus einer Idee, sondern aus Nöten und Bedürfnissen entstanden" sieht DER DEUTSCHE AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN in der vierten Folge seiner "Empfehlungen und Gutachten für das Erziehungs- und Bildungswesen" (1960) die Erwachsenenbildung und schreibt (61):

"Da die Erwachsenenbildung dem Menschen helfen will, in diesen Nöten zu bestehen, kann sie insgesamt als "Lebenshilfe" aufgefaßt und bezeichnet werden."

An dieser allgemeinen Bestimmung ("Lebenshilfe" als die Hilfe, "mit sich selbst und der Welt besser fertig zu werden, in seiner Zeit und an seinem Platz sinnvoller zu leben")(62) zu unterscheiden sei allerdings ein individueller und sozialer Aspekt, wobei der letztere insbesondere "dem einzelnen mit seiner persönlichen Lage seine soziale Aufgabe bewußt" mache und ihn verantwortlich "in seinen Kreis und seine Welt" hineinstelle (63). Das aber bedeute die Notwendigkeit einer konkret-inhaltlichen Auffüllung des Terminus "Lebenshilfe", bedeute eine gesellschafts-relevante "Lebens"-not-analyse, um eine relevante Lebens-"hilfe" jeweils leisten zu können (64).

In concreto (65):

"Die konkreten Nöte des Menschen in der säkularisierten Welt, wie sie sich aus der Funktionalisierung der Berufe, der Auflösung der überkommenen Gesellschaftsordnung und der Veränderung der Struktur der Familie ergeben, erfordern ebenso konkrete Hilfen, die nur aus einem vertieften Verständnis der Lebenssituation erwachsen können, in denen sich die Menschen heute befinden."

Solch typische "konkreten Nöte des Menschen" sind im privat-sozialen Raum neben anderen dann vor allem "Schwierigkeiten in der Familie und in der Ehe" (66):

"Vor allem versagen Eltern oft vor den Aufgaben der Erziehung."

Gerade das Thema "Erziehung" finde innerhalb der Erwachsenenbildung ein breites und starkes Interesse, "weil es akuten Schwierigkeiten und Nöten" entspreche (66); allerdings dürfe nicht verkannt werden, daß "die wesentlichste Voraussetzung einer guten Familienerziehung ... eine gute Ehe" sei (67); an deren "typischen Krisen und Schwierigkeiten" könne deshalb nicht vorbeigegangen werden (68).

c. Bei seiner Suche nach "spezifisch erwachsenengemäße(n) Bildungsinhalten" stößt FRANZ PÜGGELER (1965) auch auf das Themengebiet "Erziehung" (69).

Bei gleichzeitig konstatiertem Defizit eines "laienpädagogischen Bewußtseins" (70) betont PÜGGELER "die Wichtigkeit der Erziehung als eines Inhaltes und Wertes der Erwachsenenbildung" (71). Heute sei der Trend einer zunehmenden "Professionalisierung" und "Verfälschung" in Sachen "Erziehung" zu verzeichnen (72):

"Mehr und mehr verbreitet sich die Meinung, um Erziehung sollte sich nur kümmern, wer dafür fachlich-beruflich geschult worden sei."

Das sei jedoch nur die rationalisierte Alibiauffassung des Faktums, daß ein "laienerzieherischer" Schwund zu verzeichnen sei (73). Dieser Tatsache habe die Erwachsenenbildung Rechnung zu tragen und die erzieherische "Laienverantwortung" eines jeden erwachsenen Menschen zu stärken und zu aktivieren (74), eine Aufgabe, "die geradezu von gemeinkultureller Bedeutung sei" (75). Und das um so mehr, als es eine "Erziehungskunde", eine "laiengemäße, volkstümliche Art der Unterweisung über Erziehung, für den praktischen Lebensgebrauch bestimmt", gäbe (76), deren Ziel die propädeutische Aktivierung eines "pädagogischen Aktionswissens" sei (77).

Andererseits verfüge der Erwachsene normalerweise "über ein relativ großes Reservoir an erzieherischer Erfahrung und hat auf dem Gebiet der Erziehung mehr Anwendungsmöglichkeiten als in manchen anderen Sachgebieten" (78). Hier erfahre der Erwachsene, daß er verantwortlich handeln müsse, um sein eigenes Dasein zu erfüllen (79). Die Beschäftigung mit dem rechten "Sollen" führe beim Erwachsenen zum "Werterleben", und daraus entzünde sich der pädagogische "Impuls":

der Impuls, konkret erzieherisch verantwortlich zu fungieren und damit letztlich sich selbst zu verwirklichen (80):

"Manche Erwachsene suchen sich heute von Aufgaben der Erziehung zu emanzipieren, ohne zu bemerken, daß sie sich dadurch einer ganz wichtigen Sicherung und Stärkung ihres Erwachsenseins entledigen. Die Bereitschaft der Erwachsenen, die Erziehung zu v e r a n t w o r t e n, ist ein untrüglicher Indikator dafür, ob und wie es ihm mit seiner Mündigkeit und Reife ernst ist. Wer sich als Erwachsener die Güter der Erziehung nicht zu eigen macht, bekundet damit eine geringe Achtung dessen, was er selbst wurde und ist; denn Erziehung ist doch letztlich das Streben, die Nachwachsenden so erwachsen zu machen, wie man es selbst ist."

PÜGGELERS Schlußfolgerung (81):

"Die Stärkung und Aktivierung der erzieherischen Laienverantwortung ist (demnach, d.V.) eine Aufgabe, für die die Erwachsenenbildung sich noch stark ins Zeug legen muß, ... (da, d. V.) die Theorie der andragogischen Bildungsinhalte ... bisher keine zureichende Antwort auf eine offenkundige Erziehungsnot vieler Erwachsenen (hat) geben können" (82).

d. Eine der jüngsten Stellungnahmen zu diesem Problem ist der unter der Bezeichnung "PICHT-Gutachten" bekannt gewordene "Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung" von 1968 (83), der das menschliche Leben im "spezifisch modernen Zuschnitt" sich auf drei Ebenen abspielen sieht: dem privaten Bereich, dem Bereich der Berufs- und Arbeitswelt und dem Bereich der Öffentlichkeit (84). Aus dieser Aufspaltung ließen sich die Bildungsbedürfnisse des Erwachsenen ableiten, "der in diesen drei Sphären ein menschenwürdiges Dasein und seine Humanität behaupten" wolle und aus der sich so etwas wie ein System der Erwachsenenbildung ergebe (85).

In der industriellen Massengesellschaft habe Erwachsenenbildung von einer solchen Dreiteilung auszugehen, wobei auch in der heutigen Gesellschaft im "privaten" Bereich die "Familie" eben das "Zentrum dieser Sphäre" bilde (86); wengleich der Mensch heute "in a l l e n Sphären der privaten Lebensgestaltung ... der Aufklärung" (87) bedürfe, seien dennoch Liebe, Ehe, Erziehung und Freundschaft Ebenen des privaten Raumes, wo gegen innere und äußere Bedrohungen unmittelbare Humanität zu realisieren sei (88):

"Humanisierung der Berufs- und Arbeitswelt und Humanisierung der Politik müssen scheitern, wenn die wachsende Bedrohung des privaten Bereichs so weit fortschreitet, daß sich die Glieder und Opfer der Konsumgesellschaft im privaten Bereich nicht mehr human zu verhalten vermögen."

Das aber heißt (89):

"Die Humanisierung des privaten Bereiches ist deshalb die stets Übersehene, aber primäre Bildungsaufgabe der Gesellschaft."

Da einerseits der Erwachsene seinen privaten Bereich personal und verantwortlich zu gestalten habe, also ständige, kritische Reflexion von ihm gefordert werde, andererseits aber eine Analyse der heutigen Situation der Familie zeige, daß bei aller Resistenz die Familie aus eigener Kraft und ohne Hilfestellung von anderer Seite heute nicht mehr imstande sei, "jenen Erziehungs- und Bildungsraum zu gestalten, als den sie sich früher verstehen durfte" (90), müsse die Familie neben finanzieller Hilfe vor allem eine "menschliche" und "geistige" Unterstützung erfahren (91):

"Soll die Familie auch in der heutigen Gesellschaft der Bereich bleiben, in dem menschliches Leben nicht nur erzeugt, sondern auch erhalten, gefördert, entfaltet und gesteigert wird, so bedarf sie nicht nur der finanziellen Hilfe durch Kindergeld und Erziehungsbeihilfen; sie bedarf vor allem der menschlichen und geistigen, das heißt der im eigentlichen Sinne des Wortes "sozialen" Unterstützung."

Während in der vorindustriellen Zeit die Familie der Bereich gewesen sei, "von dem aus das ganze Geflecht der menschlichen Beziehungen sich ordnete, in dem sich die Lebensgewohnheiten, die Verhaltensformen und weithin auch die Denkweisen nicht nur der Kinder, sondern auch der Erwachsenen formten, und durch den jeder einzelne seinen Halt empfing" (92), andererseits jedoch der Spielraum kritischer Reflexion gering gewesen sei, sei mit dem gesellschaftlichen Umbruch auch jene unreflektierte, dem menschlichen Dasein jedoch seinen Halt gewährende Ordnung zerbrochen, der Mensch selbst zur Reflexion gezwungen (93):

"Sogar das ABC des Lebens, die Gestaltung der menschlichen Beziehungen in der unmittelbaren Umgebung, die Einteilung der Freizeit, die Einrichtung der Wohnung, Hygiene und Gesundheitspflege, Zubereitung der Nahrung und Auswahl der Kleidung, die Erziehung der Kinder und die Fürsorge für die alten Menschen erfordert eine permanente Reflexion

und ständige Umstellung auf neue, ungewohnte und undurchschaubare Verhältnisse."

Wagnis und Scheitern lägen hier dicht beieinander. Bewußtseinsbildung sei notwendig, darauf habe sich auch "eine moderne Erwachsenenbildung" einzurichten und erforderliche Hilfen zu organisieren (94).

Solche "erforderlichen Hilfsdienste" in der privaten Sphäre seien auf den verschiedensten Gebieten notwendig: der Gesundheitspflege im umfassenden Sinne des Wortes, der Sexualerziehung, einer speziellen Frauenbildung, der Konsumerziehung, der kulturellen, musischen und nicht zuletzt der religiösen Bildung (95). So nähmen in diesem Rahmen Beratung und Hilfe in Sachen Sozialisation und Erziehung eine besondere Stellung ein (96):

"Ein immer größerer Teil des Lebens der Kinder und Jugendlichen vollzieht sich in einem erzieherischen Vakuum, in dem die Jugend ohne Rat, ohne Hilfe und ohne Orientierung denselben Mächten ausgeliefert ist, die auch die Erwachsenen nicht zu bewältigen vermögen."

Und an anderer Stelle (97):

"Erscheinungen wie die irrationale Rebellion eines Teiles der Jugend gegen die heutige Gesellschaft erklären sich daraus, daß der private Bereich der keiner Gestaltung mehr fähigen Kleinfamilie der Jugend keinen Lebensraum bietet, und daß die öffentlichen Bildungsinstitutionen als bloße Unterrichtsanstalten ihr diesen Lebensraum ebenfalls versagen."

Nichts gefährde aber die Sozialisation und Erziehung der Jugend so sehr "wie die Blindheit, die Ahnungslosigkeit und die Unkenntnis der Erwachsenen" (98). Deshalb liege eine der wichtigsten Aufgaben der Erwachsenenbildung "in der Aufklärung aller Erwachsenen, die mit Kindern und Jugendlichen umzugehen haben" (99):

"Es sollte auch jeder Vater und jede Mutter die Möglichkeit haben, unter fachkundiger Leitung die Kenntnisse zu erwerben, die sie brauchen."

B. Elternbildung als "Lebenshilfe"

1. Die hinter solchen Ausführungen stehende Theorie beruht - trotz mancher Fragwürdigkeit im einzelnen - auf einer überraschend einheitlichen Basis und Strategie: FISCHER, PICT und PÖGgeler oder aber der DEUTSCHE AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN gehen (teilweise expressis verbis) von Idee oder Terminus der "Lebenshilfe" aus, so wie er in dem von uns entwickelten umfassenden und modernen Sinne oben dargestellt wurde (100). Sie alle versuchen, die Aufgabe der Erwachsenenbildung weder rein ideell aus vorgegebenen Prämissen zu deduzieren, noch sie rein gesellschaftlichen Zwecksetzungen zu subsumieren; Erwachsenenbildung im Sinne einer zu leistenden "Lebenshilfe" hat für sie primär und zunächst dienende Funktion am Menschen (KURT GERHARD FISCHER) - und dieses nicht ausschließlich im Sinne einer zeitbedingten "Not"-Hilfe-Funktion, die sich zu einem späteren Zeitpunkt selbst paralysieren müßte, sondern in jenem Verwendungszusammenhang der sechziger Jahre, der diese "Lebens-Hilfe" als Unterstützung für die Chance versteht, innerhalb einer offenen und pluralistischen Gesellschaft den individuellen Entfaltungsspielraum optimal und verantwortlich nützen zu können (FRANZ PÖGgeler; GEORG PICT). Nicht Augenblicksorientierung und Traditionsfixierung, sondern Innovationsplanung und Zukunftsstrategie, nicht kompensatorische, sondern komplementäre Erwachsenenbildung im Sinne eines "long-life-learning" sind eben nach dieser Auffassung vonnöten, wenn es der Erwachsenenbildung um den Menschen "in seinen Verhältnissen" geht, wenn es ihr darum geht, Hilfe, "Lebens"-Hilfe zu leisten für eine "sinnhafte Gestaltung der Welt", für ein "verantwortliches" Leben in ihr.

Denn erst in dieser "sinnhafte(n) Gestaltung der Welt" realisiert der Mensch sich schließlich selbst, wird "Verantwortlichkeit" zur Signatur menschlicher Existenz überhaupt (FRANZ PÖGgeler) - schreibt dazu doch auch EMIL BRUNNER (101):

"Wer das Wesen der Verantwortlichkeit verstanden hat, der hat das Wesen des Menschen verstanden. Die Verantwortung ist nicht ein Attribut, sie ist die "Substanz" des Menschseins. In ihr ist alles enthalten: die Freiheit und die Gebundenheit, die Selbständigkeit des einzelnen und die Verbundenheit, das Verhältnis zu Gott, zum Mitmenschen und zur Welt. So ist auch das Wissen um die Verantwortlichkeit das, was den Menschen zum Menschen macht. Die Antwort auf das göttliche Wort, die Möglichkeit und Notwendigkeit dieser Antwort als Sinn des Lebens, das ist

die echte Verantwortlichkeit und zugleich die echte Humanität."

Das aber bedeutet, wie auch oben schon betont (102), daß sich der Mensch bereits immer verantwortlich "in" einer konkreten, unentflieharen Situation der endlichen Wirklichkeit vorfindet, die ihn aus unmittelbarem Betroffensein durch die augenblickliche Lage zur Entscheidung auffordert, von ihm ein "entsprechendes" Handeln verlangt - und das eben auch und vor allem im Umgang von Erwachsenen mit Kindern und Jugendlichen (KURT GERHARD FISCHER; DEUTSCHER AUSSCHUSS).

"Erziehend sind wir immer schon in eine Situation eindeutiger Zuordnung gestellt, als Vater und Mutter, Lehrer, Meister und Jugendführer, die uns nicht nur eine reale Wirkungschance im Handlungsumgang eröffnet, sondern uns auch durch die an uns gestellte Erwartung unausweichlich fordert, das pädagogische Wohl der uns Anvertrauten vor Gewissen und Öffentlichkeit zu verantworten ... Aus dieser Verantwortung entspringt die Verpflichtung zur Gestaltung eines echten pädagogischen Bezuges ",

schreibt der Pädagoge ERNST LICHTENSTEIN (1967) (103), aber - so werden wir nach unseren obigen Ausführungen hinzufügen müssen (104) - auch die Verpflichtung zur Gestaltung des ehelichen Intimbezuges (DEUTSCHER AUSSCHUSS), der nicht als Minusvariante einer gesamtfamilialen, sondern als Gegengewicht zur gesamtgesellschaftlichen Entwicklung mit seinem unausweichlichen Anspruch des menschlichen (partnerschaftlichen und kindlichen) Du zu verstehen ist (105). Sozialisation und Erziehung sind "weder ein anonymer Vorgang, noch die freie Gestaltung eines verfügbaren Materials, sondern ein echtes, interpersonales, auf Wechselwirkung bezogenes, in seiner Aktualität sich entscheidendes Handeln an menschlichen Subjekten" (ERNST LICHTENSTEIN 1967) (106), sind, schlicht gesagt, ein Phänomen der Verantwortlichkeit, wenn man den Begriff der "Situation" nicht im psychologischen Sinne als Feldstruktur "für die raum-zeitlichen äußeren Bedingungen des Verhaltens" (JAMES DREVER; WERNER D. FRÖHLICH 1968) (107), sondern im pädagogisch-philosophischen Sinne als "Bewährung verantwortlichen Handelns in konkreter Lage" verstehen will (ERNST LICHTENSTEIN 1967) (108).

Wenn wir oben schon allgemein formuliert hatten (109):

"Lebenshilfe als Funktion des Menschseins und Spezifikum einer bestimmten Art und Weise der Auffassung von Erwachsenenbildung bedeutet ... also das Erwecken der Verantwortung im Menschen, der Verantwortung sich selbst, der Welt in ihren sachlichen und mitmenschlichen Bezügen und dem unbedingten und unabdingbaren Anspruch gegenüber",

und als didaktisch-methodische Konsequenz postuliert hatten (110), daß erst

"das Erleben von Akten verantwortlicher Entscheidung ... (durch) Hilfe und Schaffung von Möglichkeiten zur Übernahme echter Verantwortung und wirklich geistig-ethischer Entscheidung"

die methodisch-didaktische "conditio per quam" einer "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" sei, so wird in diesem Zusammenhang nunmehr auch deutlich, daß die beiden "Grundcharaktere" des pädagogischen Situationsbegriffes (die "konkret gewordene Aufgabe" und die "Herausforderung zur Entscheidung") (ERNST LICHTENSTEIN) (1962) (111) sub specie einer zu leistenden "Lebenshilfe" Dreh- und Angelpunkt innovierter erwachsenbildnerischer Handlungsstrategie für den Bereich einer Elternbildung werden müssen.

Das aber bedeutet dann zumindest zweierlei:

- Zum einen muß nunmehr mit aller Entschiedenheit das "Material unserer Pflicht" (FICHTE), das gesamte Themenspektrum der Sozialisations- und Erziehungsproblematik einschließlich der Problematik, die sich aus dem ehelichen Zusammenleben ergibt (ERNST BORNEMANN 1967; KARL HORST WRAGE 1966; GUIDO N. GROEGER 1960; GERHARD WURZBACHER 1969; DELBERT BARLEY 1971) (112) in den Kreis der inhaltlichen Entscheidungsfelder der institutionellen Erwachsenenbildung integriert werden. Man wird deutlich herausstellen müssen, daß ein wesentlicher "Feldkomplex" im "System" der Erwachsenenbildung fehlt, wenn Fragen, die das "Zentrum" privat-menschlichen In-der-Welt-Seins, ja des Menschenseins überhaupt berühren, ausgeklammert oder aber - wie bislang geschehen - inhaltliches Recht darauf abonnierter Institutionen bleiben. So wird auch die Volkshochschule als augenblicklich wohl bekannteste Institution der Erwachsenenbildung in Kooperation mit den anderen Einrichtungen in größerem Umfange als bislang in diesem Themenbereich Aufgaben übernehmen müssen (113).

- Zum anderen muß jenes, oben in Anlehnung an HEINRICH DÖPP-VORWALD herausgestellte "fundamentum in re" einer Erwachsenenbildung als Le-

benshilfe - die Tatsache nämlich, daß "alle (echte) Initiative des Menschen ... situationsbedingt, zugleich aber auch situationsgestaltend" ist (NICOLAI HARTMANN) (114), daß "der Mensch ... handelnd in eine Situation 'gesetzt', 'eingesetzt' (engagiert), 'gestellt' " ist und sie zu bestehen und zu erfüllen" hat (ERNST LICHTENSTEIN 1962) (115) - mit in die Innovationsüberlegungen einfließen - so wie wir oben schon allgemein geschrieben hatten (116):

"Erwachsenenbildung als Lebenshilfe ereignet sich überall dort und nur da, wo Inhalte, Themen und Methoden auf ein konkretes Stück menschlicher Existenz, menschlichen In-der-Welt-Seins abgestimmt sind und wo "verantwortungsträchtige" Situationen geschaffen werden, die den Menschen zu verantwortlicher Stellungnahme und Entscheidung herausfordern."

Auch WOLFGANG KLAFFKI (1962) und HELMUT SCHAAL (1968) hatten ja darauf hingewiesen, daß es nur dann sinnvoll sei, überhaupt von "Verantwortung zu sprechen, wenn eine Beziehung zu menschlichem Handeln gegeben" sei (117).

Das Postulat der Einbeziehung der Sozialisations- und Erziehungsthematik in das Themenspektrum der Erwachsenenbildung wird, wie wir mit dem Verweis auf entsprechende Publikationen bereits andeuten konnten, in zunehmendem Maße heute erkannt und pointiert in akzentuierter und wiederholter Weise vorgetragen. Mahnend hatte ERNST BORNEMANN schon 1956 auf Grund eindeutiger Befunde gefordert (wie es hinterher WOLFGANG BÄUERLE formulierte)(118):

- "1. Die bewußte, lehr- und lernbare Erziehung wird in der Familie einen um so größeren Raum in Anspruch nehmen, je weniger die Eltern damit rechnen können, von einer wirksamen, lenkenden und sicheren Tradition gestützt zu werden. ...
2. Die pädagogischen Hilfen für die Familie sollen jeweils die gesamte Familie erreichen und sich nicht an einzelne Familienmitglieder (etwa an das "schwierige Kind" der Familie) wenden.
3. Eine der wichtigsten pädagogischen Hilfen für die Familie der Gegenwart ist die Befähigung der Eltern zur Erziehung ihrer Kinder. Die Möglichkeiten der pädagogischen Einwirkung auf die Eltern müssen so differenziert und flexibel sein, daß die jeweils richtige Hilfe angeboten werden kann, vom einfachen Rat bis zur langfristigen psychologischen Behandlung mit dem Ziel der totalen Lebensumstellung."

Damit hatten BORNEMANN und BÄUERLE aber auch sehr deutlich auf den Innovationszusammenhang mit dem operativen Bereich verwiesen, ein Faktum, auf das in letzter Zeit insbesondere das "PICHT-GUTACHTEN" aufmerksam machte (1968) (119):

"Nun stellt sich aber immer deutlicher heraus, daß einmalige Tagungen, Konsultationen oder Vorträge das gesellschaftliche Problem, das es zu lösen gilt, nicht bewältigen können. Die Mehrzahl der Veranstaltungen, die angeboten werden, versetzen die Teilnehmer in eine Ausnahmesituation. Kehren sie später in ihren Alltag zurück, so vermögen sie das, was ihnen vermittelt wurde, nicht in den eigenen Lebensrahmen zu übersetzen. Für den Teil der Erwachsenenbildung, den man vielfach als "Lebenshilfe" bezeichnet hat, werden also neue, differenziertere und intensivere Formen entwickelt werden müssen, wenn eine nachhaltige Wirkung erreicht werden soll."

Mit anderen Worten: Nach der Betonung notwendiger Innovationen im inhaltlichen Auswahlbereich didaktisch-erwachsenbildnerischer Entscheidungen soll in diesem Zusammenhang im folgenden nunmehr insbesondere danach gefragt werden,

"unter welchen Bedingungen den Eltern die Fragen der Erziehung und Bildung so zugeführt werden können, daß aus Erkenntnis und Einsicht begründetes und verantwortetes Verhalten und Handeln werden kann." (KARL GERHARD PÜPPEL 1968) (120)

Denn darauf gibt weder die andragogische Theorie eine befriedigende Antwort, noch ist das erwachsenbildnerische Handeln selbst in der Praxis in diesem Bereich dazu angetan, begründete Hoffnungen zu wecken.

Halten wir fest: Jene im Simplex "Hilfe" angesprochene "Hilflosigkeit" erfährt ihre situations-konkrete und inhaltlich akzentuierte Auffüllung im Bereiche familiärer Sozialisations- und Erziehungsfunktionen; für den inhaltlich-thematischen und operativ-methodischen Bereich erwachsenbildnerischer Entscheidungsfelder und Innovationsstrategien sind daraus Konsequenzen abzuleiten, die - sub specie einer zu leistenden "Lebenshilfe" - die pädagogische Verantwortung in der pädagogischen Situation in das Zentrum der Bemühungen rücken. Unserer Auffassung nach wird man dann mindestens vier Maßnahmen treffen müssen: Man wird

1. Informationen und Daten zu vermitteln haben, die eine

kritische Einsicht in den Sozialisations- und Erziehungsprozeß ermöglichen,

2. eine Ausbildung, Vermittlung und Übung von Kräften, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Datenentschlüsselung und Bewältigung virtuell möglicher Sozialisations- und Erziehungsprobleme übernehmen müssen,
3. durch die Schaffung und Aufdeckung von Möglichkeiten zur Übernahme verantwortlicher Entscheidung zu verantwortlichem Einsatz aufzurufen und darin einzugewöhnen haben und
4. Appell und Ermahnung zu einer Einstellungsentwicklung bzw. virtuellen -änderung an den Erwachsenen richten müssen mit dem Ziel, persönliche Werte und Ziele mit situativen Sozialisations- und Erziehungsproblemen in Einklang zu bringen.

Insgesamt gesehen, wird man sich also nicht mehr, wie in der herkömmlichen Erwachsenenbildung geschehen, allein mit der Vermittlung von Kenntnissen und Informationen begnügen können (obwohl die kognitive Neu- und Re-Orientierung nicht ausgeschlossen bleibt), es kann auch nicht allein um die Ausbildung pragmatisch-utilitaristischer Fertigkeiten und Fähigkeiten gehen (wenngleich der pragmatische Bereich einen erheblichen Prozentsatz der Arbeit ausmacht), vielmehr werden sich die Maßnahmen vor allem auf die Berücksichtigung teleologisch-axiologischer Sollensaspekte im sozialen (Sozialisations-) Bereich des Miteinander, Zueinander und Füreinander des Zusammenlebens konzentrieren müssen.

Damit zusammen hängt auch eine Metamorphose des Selbstverständnisses: Eltern-"hilfe" und Eltern-"beratung" in der herkömmlichen Form (als allgemeine Information und Auskunft oder als Weisung für besondere "Not"-lagen) werden zugunsten einer Eltern-"bildung" mit Präventivcharakter in den Hintergrund planerischer Überlegungen rücken müssen, um damit "Entscheidungsfähigkeit und Entscheidungswilligkeit zu stärken, und zu einem verantwortlichen Handeln zu kräftigen" (A. MÜLLER-SCHÖLL 1967) (121):

"Sie (die Elternbildung, d.V.) will auf den Beruf der Eltern vorbereiten und diese dergestalt befähigen, ihre Kinder möglichst gut, wenigstens jedoch ohne folgenschwere Fehler zu erziehen" (WOLFGANG BÄUERLE 1971) (122).

Diese Überlegung hat entscheidende Konsequenzen:

- Auch dort, wo es um konstatierte Defizite und deren Kompensation geht, werden neue Informationen, Techniken und Hilfen gegeben werden müssen, die für künftige Sozialisations- und Erziehungssituationen von vorbereitender Effizienz sind.

- Der "berufsbegleitenden" Hilfestellung für "Eltern" wird während der "vorelterlichen" Zeit eine prophylaktische zur Seite treten und den vorbereitenden Charakter stärker betonen, Ehepaare, Verlobte und Brautleute, aber auch potenzielle oder tatsächliche Großeltern der "nachelterlichen" Zeit in den Kreis der Überlegungen einbeziehen müssen.

- Konsequenzen werden auch für die oben erwähnten Institutionen zu ziehen sein; so werden sich die "Mütherschulen" - wie teilweise in letzter Zeit schon zu vermerken (123) - als "Häuser der Familie" zu verstehen, "Elternschulen" sich im thematischen Angebot und der personalen Hinwendung auf die "vorelterliche" und "nachelterliche" Zeit auszuweiten, Volkshochschulen als oft einzige und auch bekannteste Erwachsenenbildungseinrichtung dem neuen Aufgabenbereich zu stellen haben.

2 a. Innerhalb einer "Informierten Gesellschaft" (KARL STEINBUCH 1969) werden Wissen und Information, wird die "Aufhellung der Wirklichkeit" zur Voraussetzung, "den Lebensansprüchen sach- und situationsgerecht" entsprechen zu können (ALFONS BENNING 1969) (124), werden Wissen und Information zur Quelle von Innovationen, die die Kommunikationsbereitschaft und Kommunikationsfähigkeit in Sachen "Sozialisation" und "Erziehung" in erheblichem Maße beeinflussen.

Während - wie im zweiten Teil dieser Arbeit beschrieben (125) - JOHANNES TEWS und die im Sinne der ALTEN RICHTUNG arbeitende Erwachsenenbildung vorwiegend die Frage interessierte, wie möglichst viel Information auf möglichst vielen Kanälen in möglichst kurzer Zeit an möglichst viele Leute gebracht werden konnte, betonte dieser vorwiegend pragmatischen Informationsdimension gegenüber die NEUE RICHTUNG den, man würde heute formulieren, "syntaktischen" Aspekt: Die vermittelte Information mußte vom Teilnehmer der Erwachsenenbildung auch verstanden werden können und das war nach Ansicht der NEUEN RICHTUNG nur dann möglich, wenn die Struktur der Information der Struktur der Psyche des Teilnehmers entsprach (Adäquatheit von Stoff und Psyche).

Eine solche Information besitzt zugleich aber auch eine Bedeutung und einen Sinn, die von der NEUEN RICHTUNG zwar erkannt, aber nur im Sinne jener oben beschriebenen "volkhaften" Gesinnungsbildung interpretiert und ausgewählt worden war (126).

Dieser Sinn- und Bedeutungsaspekt von Informationen wird nun in einer zukünftigen Gesellschaftsordnung, in der Sozialisationsfähigkeit und -willigkeit der Eltern das individuelle wie nationale Schicksal des einzelnen wie der Gesellschaft in erheblichem Maße präformieren und in der zugleich mit der Frage nach der sozialen Egalität auch die Fragen nach dem Sinn der Gesellschaft und dem Menschen selbst neu gestellt werden (127), eine besondere Bedeutung erhalten müssen. Denn wenn die Ansicht HERMAN KAHNS stimmt, daß innerhalb der "postindustriellen Gesellschaft" die persönlichen, insbesondere aber die sozialen "Tugenden" an Bedeutung gewinnen (1971) (128) und das persönliche Engagement des einzelnen in verstärkter Weise gefordert wird (129), wenn zudem die zukünftige mobile und Flexibilität verlangende Gesellschaft vom einzelnen ein "long-life-learning" erfordert und die Bereitschaft dazu wie auch die zum persönlichen sozialen Engagement innerhalb jener oben beschriebenen "primären Sozialisation" grundgelegt wird (130), werden alle Tendenzen innerhalb der Erwachsenenbildung eine Aufwertung erhalten müssen, die sich insbesondere um die Bedeutung und den Sinnzusammenhang der vermittelten Information und damit auch um deren Wirkung beim Teilnehmer kümmern.

Das bedeutet unserer Meinung nach mindestens zweierlei: Zum einen geschieht die Auswahl des Themas (der Information) in Hinsicht auf den Bedeutungsgehalt der Information, in unserem Falle also in Hinsicht auf eine mögliche und kritische Einsicht in den Sozialisations- und Erziehungsprozeß und die ihn begründenden Faktoren, sowie auf eine virtuelle Einflußnahme auf Sozialisationswilligkeit und -fähigkeit tatsächlicher oder potenzieller Eltern- bzw. Erzieherchaft, zum anderen wird sich die Erwachsenenbildung auch darum zu kümmern haben, ob beim Teilnehmer auch tatsächlich eine adäquate Datenentschlüsselung stattfindet, die im Sinne der Übermittlung dieser Information liegt.

2 b. Diese Informationsentschlüsselung kann beim Rezipienten nur einsetzen, wenn er über Kräfte, Fertigkeiten und Fähigkeiten verfügt, die ihm eine solche Entschlüsselung ermöglichen. Denn erst durch eine

adäquate Entschlüsselung erwirbt der einzelne ein informatives Mobilitätsinventar, mit dem er "seine" Wirklichkeit "erhellen" kann und das Voraussetzung ist, den Lebensansprüchen sach- und situationsgerecht entsprechen und auftretende Sozialisations-, Erziehungs- und Eheprobleme bewältigen zu können.

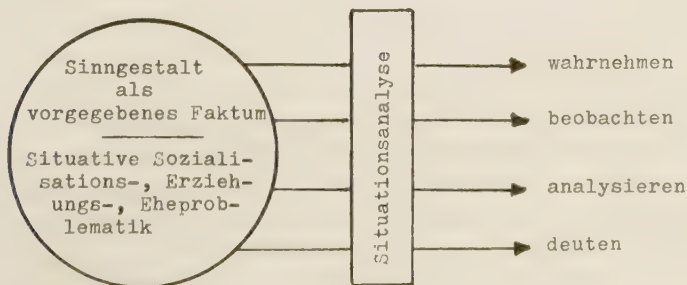
Die Fähigkeit zur Informationsentschlüsselung beruht aber auf diagnostischen Fähigkeiten (diagnostic skills), die Informationsverarbeitung auf Handlungsfähigkeiten (action skills); beide -diagnostic und action skills - sind demnach Voraussetzung nicht nur, um sich ein informatives Mobilitätsinventar anzueignen, sondern auch, um eine situative Sozialisationsproblematik in der täglichen häuslichen Situation verantwortlich meistern zu können; beide sind lernnotwendig, beide sind aber auch, wie die jüngere Forschung überzeugend nachweisen konnte (KLAUS HORN 1972; MICHAEL ARGYE 1972) (131), lern- und übbar.

Wenn andererseits menschliches Lernen (und damit auch Lernen im erwachsenenbildnerischen Raum) Bezugnehmen auf und Auseinandersetzung mit "Sinngestalten" als realen oder geistigen Umweltphänomenen ist (RUDOLF MÜCKE 1969) (132), wenn Sozialisation und Erziehung zugleich solche Sinngestalten darstellen (ERNST LICHTENSTEIN 1967) (133) und in doppelter Weise - als ein Feld von Aufgaben einerseits und immer jeweils schon vorgegebener Bereich andererseits - verstehend zu erhellen sind (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964) (134), so bieten sich, methodisch-vereinfacht und schematisch dargestellt (vgl. Abb. 7 und 8), folgende Möglichkeiten für eine Elternbildung im Rahmen der institutionalisierten Erwachsenenbildung an:

1. Ausgehen von Sinngestalten durch sinnentnehmende Akte (Situationsanalyse)

Abb.7

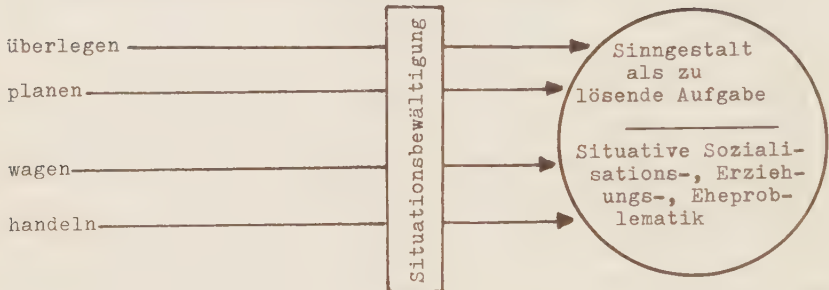
Informationsentschlüsselung - diagnostic skills



2. Herstellen von Sinngestalten durch sinnschaffende Akte (Situationsbewältigung)

Abb. 8

Informationsverarbeitung - action skills



Geht es bei der ersten Möglichkeit vorwiegend um Verstehensakte der kognitiv-rezeptiven Aktionssphäre des Lernenden, so handelt es sich bei der zweiten Möglichkeit um Schaffensakte in der hauptsächlich pragmatisch-produktiven Aktionssphäre.

Mit anderen Worten: Wir hatten oben ausführlich dargestellt, daß es sich bei Sozialisation und Erziehung um einen Interaktionsprozeß in der Mitmenschlichkeit handelt, d. h. um einen Prozeß, "in dem Individuen einander wechselseitig wahrnehmen und wechselseitig aufeinander reagieren" (MARGARETE LUTZ/WOLFGANG RONELLENFITSCH 1971) (135). Den am Interaktionsprozeß beteiligten Eltern ist es dabei selten bewußt, wie sehr ihr Verhalten das Verhalten der Kinder bestimmt und wie ihr eigenes Verhalten wiederum von dem der Kinder, aber auch der Familiengruppe insgesamt abhängt. So gilt es zunächst, innerhalb von 'Situationsanalysen' den einzelnen (Erwachsene, Eheleute, Eltern) sensitiver gegenüber Interaktionen zu machen, ihm gewissermaßen in einem Sensibilitätstraining "diagnostic skills" zu vermitteln (von uns in der Abbildung mit den Termini "wahrnehmen", "beobachten", "analysieren" und "deuten" umschrieben), die ihn dazu befähigen, nach den Gründen für beispielsweise vergleichsweise ineffektives Soziali-

sationsverhalten zu fragen, um dadurch auch seine eigene Fähigkeit zu steigern, selbst effektiver handeln und sich situationsadäquat verhalten zu können.

Hinzukommen muß aber ein Bewältigungstraining (von uns mit den "skill"-Bereichen "überlegen", "planen", "wagen" und "handeln" terminiert), das zu Handlungsfähigkeiten und -fertigkeiten führt, handelt es sich doch im Interaktionsprozeß (und damit auch im familialen und ehelichen Kommunikationsprozeß) um die effektive Fähigkeit, "eigene und fremde Verhaltensweisen subtil aufeinander abzustimmen" (ADOLF MARTIN DÄUMLING 1968) (136).

Beide methodische Zielkategorien - Verbesserung der Sensibilität hinsichtlich sozialer Interaktionsphänomene und Korrektur und Vervollkommen der sozialen Handlungsfähigkeit - lassen sich unschwer auch in den sieben Schritten einer "kritischen Erziehung" wiederfinden (URSULA KELLER/GERDA NEUMANN 1972), die als konkrete Hinweise für ein methodisches Vorgehen gelten könnten und die die Verfasser situationsanalytisch differenzieren in (137):

1. Feststellung des eigenen emotionalen Zustandes,
2. Vergegenwärtigung des Vorfallesablaufes,
3. Hypothesenbildung darüber, "wie es bei den verschiedenen beteiligten Personen zu dem Vorgang gekommen sein mag" (138),
4. Überdenken der Situation in ihrer Dynamik unter Berücksichtigung der Hypothese,
5. Feststellung des emotionalen Zustandes der anderen Personen,
6. Antizipation virtueller Auswirkungen beim Kinde in bezug auf zu erreichende Ziele und
7. Überprüfung anderer Maßnahmen zur Erreichung des Zieles.

Während es in den ersten fünf Schritten vorwiegend um diagnostische Fähigkeiten(diagnostic skills) geht, werden in den sich anschließenden Schritten 6 und 7 Handlungsfähigkeiten(action skills) angesprochen und verlangt.

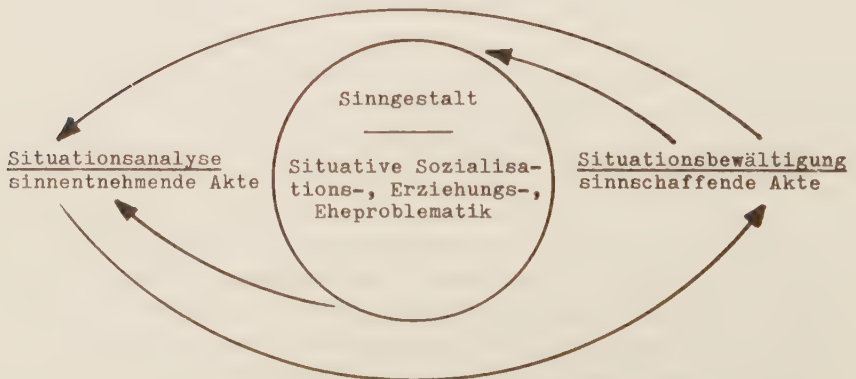
Gefordert werden muß also von einer Erwachsenenbildung, der es um echte Hilfestellung für "die besondere Verantwortung des Erziehers" geht (ERNST LICHTENSTEIN 1967) (139), ein Sensibilisierungs- und antizipierendes Bewältigungstraining: beides in der Hoffnung und mit der Absicht, für die tägliche Sozialisations-, Erziehungs- und Ehesituation effektive und zufriedenstellende Handlungspotentiale zu ermöglichen.

2 c. Im Grunde sind die von uns skizzierten, nur theoretisch zu trennenden Probleme von Situationsanalyse und Situationsbewältigung, von sinnentnehmenden und sinnschaffenden Akten, von Sensibilisierungs- und antizipierendem Bewältigungstraining sehr viel komplizierter als hier dargestellt. Beide Aspekte stehen in einem Interdependenzverhältnis, das in einer vieldimensionalen Mannigfaltigkeit von Situationsanalysen und Situationsbewältigung, von sinnentnehmenden und sinnschaffenden Akten, von kognitiven, pragmatischen und emotionalen Dimensionen besteht. Was RUDOLF MÜCKE 1969 über das Lernen schreibt, gilt in analoger Weise für die von uns umrissene Problematik (140):

"Bildhaft gesprochen, haben wir es bei den beiden Hauptlernsphären mit zwei Seiten der gleichen Medaille zu tun. Denn das, was in jedem Falle bei der Auseinandersetzung mit Sinngestalten zum Tragen kommt, sind deren strukturelle Faktoren in Form ihrer Gesellschaftskriterien und Gestaltungsvorgänge. In der ersten Lernhaltung entdeckt und durchschaut man sie, in der anderen verwendet man sie und führt sie aus. Dabei stellt jede Bewußtseinserhöhung durch sinnentnehmende Akte zugleich Verwendungsgrößen zur Verfügung, die sinnschaffende Akte ermöglichen oder erleichtern. Andererseits werden auch die Erfahrungen aus den praktizierten sinnschaffenden Handlungen zum Zugang für sinnentnehmende Akte an strukturverwandten Phänomenen. Die eine Erfahrungsseite wird also immer für die andere verwendbar."

Wiederum skizzenhaft dargestellt, könnte man dieses Interdependenzverhältnis folgendermaßen verdeutlichen (vgl. Abb. 9) (141):

Abb. 9



Mit anderen Worten: Erwachsenenbildnerischer Beistand für menschliches In-der-Welt-sein geschieht immer im Gesamtkontext von Reflexion u n d Produktion, von Situationsanalyse u n d Situationsbewältigung, von Sensibilisierungs- u n d antizipierendem Bewältigungstraining.

Indessen scheint auf den ersten Blick diese Auffassung auf prinzipielle Schwierigkeiten zu stoßen, die sich mit einem Zitat von WOLFGANG KLAFKI belegen lassen (1962) (142):

"Wer verantwortlich handelt, der hat die Gewißheit, daß es auf ihn ankommt. Das bedeutet zugleich: er erfährt die Situation als eine solche, in der er sich selbst zu bewähren hat oder scheitern kann ... Diesen Ernstcharakter der Handlungssituation versucht der Begriff des Engagements in den Blick zu rücken."

Wo - so wäre zu fragen - kann im Raum der Erwachsenenbildung von solcher Ernsthaftigkeit des Handelns gesprochen werden?

Zweifellos: Die Bildungskonzeptionen der ALTEN und der NEUEN Richtung, so wie sie von uns oben dargestellt wurden (143), hatten den Realitätsgehalt dessen, was als "Verantwortung" Ernstcharakter bekommen konnte, auf ein Minimum eingeschränkt. Soweit man überhaupt den Versuch unternommen hatte, diese Problematik (zumindest vorübergehend und thematisch) aufzugreifen, war man im kognitiven Bereich bei "Belehrung über" oder im pragmatischen Bereich bei konkreten Hilfsmaßnahmen für schon aufgetretene Defizite steckengeblieben. Indem die Erwachsenenbildung dann selbst die Initiative zur "Tat" ergriff, enthub sie sogar die Eltern der Verantwortung gegenüber den ihnen anvertrauten Erziehungs- und Sozialisationsbedürftigen. Wirkliches elterliches Engagement jedenfalls konnte so n i c h t erzeugt werden.

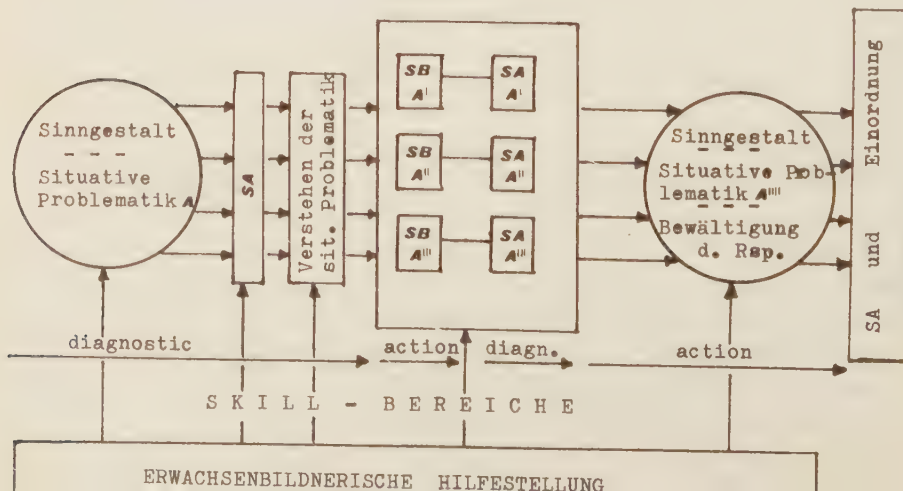
Indessen bietet die Konzeption einer "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" in dem von uns oben dargestellten umfassenden Sinne die Möglichkeit, nunmehr sehr entschieden die Frage nach der "Verantwortung gegenüber dem anvertrauten Erziehungsbedürftigen in liebender Gemeinschaft im Hören auf den Anruf seiner Lage und in der Beantwortung dieses Anrufs im persönlichen Sichbeanspruchen-lassen, Zur-Verfügungstehen und Einstehen für den anderen" (ERNST LICHTENSTEIN 1967) (144) in das Zentrum der eigenen Arbeit zu rücken.

Dabei gibt es unserer Auffassung nach zumindest zwei Möglichkeiten, den Ernstcharakter der Verantwortung zum Tragen kommen zu lassen:

- Zum einen haben HANS LIPPS (1958), OTTO FRIEDRICH BOLLNOW (1964), HELMUT SCHAAL (1968) u. a. in feinsinniger Weise herausgearbeitet, daß sich "Verantwortung" auch durch die Sprache vollziehen kann und dort bereits "Moment des sittlichen Verhaltens ist" (HELMUT SCHAAL 1969) (145). Auf die Erwachsenenbildung übertragen, ergibt sich dann für deren methodischen Bereich die Möglichkeit, eine auf und vorgegebene situative Problematik in einem ersten Schritt kognitiv-emotional situationsanalytisch zu erfassen und zu klären, in einem zweiten Schritt in einem antizipierenden Bewältigungsversuch (gewissermaßen einem inneren und bewußt gemachten kognitiven "trial and error"-Verfahren) diverse Lösungsstrategien im "Plan-Spiel" zu entwickeln und dabei mögliche Auswirkungen der einzelnen Strategien (in bezug auf Erfolg oder Mißerfolg) zu antizipieren und (unter Zuhilfenahme der Erfahrungen aus ähnlichen Situationen) die einzelnen Lösungsentwürfe zu bewerten; in einem dritten Schritt müßte dann der spezielle und als situationsadäquat erkannte und projektierte Lösungsversuch gedanklich verifiziert und in einem "Rollen-Spiel" simulatorisch objektiviert werden, wobei eine sich anschließende Einordnung in einen übergeordneten Zusammenhang und die Herstellung von Querverbindungen neue Dimensionen eröffnen und damit ein leichteres "transfer" für ähnlich gelagerte, tägliche, reale Situationen ermöglichen könnten.

Schematisch skizziert, ergäbe sich folgendes Bild (vgl. Abb. 10):

Abb. 10



Im "Mittelpunkt" einer solchen erwachsenbildnerischen "Lebenshilfe" steht eine zu bewältigende, reale situative Sozialisationsproblematik (A), wie sie im täglichen Umgang der Ehepartner untereinander oder zu ihren Kindern und Jugendlichen jeweils vorkommen kann. Sie soll analysiert werden (SA), um zu einem Verstehen dieser situativen Problematik zu führen. Im Anschluß daran werden verschiedene alternative Lösungsstrategien entwickelt (SB-A'; SB-A"; SB-A''') und jeweils sofort unter Einbeziehung früherer gemachter relevanter Erfahrungen auf mögliche Auswirkungen hin situationsanalytisch erfaßt (SA-A'; SA-A"; SA-A'''). Ergebnis dieses "Planspiels" ist auf Grund einer antizipatorischen Bewertung eines optimalen Realisierungserfolges ein handlungsorientiertes "Rollenspiel", in dem die realisierungswahrscheinlichste Lösungsstrategie situationssimulatorisch durch-"gespielt" wird (A'''). Die abschließende Situationserhellung bzw. -analyse mit der Einordnung in einen übergeordneten Zusammenhang und der Herstellung von Querverbindungen läßt konstitutiv die Simulationssituation einerseits und die reale häusliche Situation der Teilnehmer andererseits präsent bleiben, baut keine Idylle einer "heilen" Welt im einzelnen auf (wie das die ALTE und NEUE RICHTUNG versuchten) (146) und bildet unserer Auffassung nach in Auslösung und Verlauf des Gesamtprozesses den Schlußstein für eine realitätsbezogene und realitätsgerechte Handlungslegitimation verantwortlicher Erziehung und Sozialisation.

- Eine zweite Möglichkeit, dem Ernstcharakter der "Verantwortung" Rechnung zu tragen, läßt sich aus einem Zitat HELMUT SCHAAALS (1968) herausarbeiten, der schreibt (147):

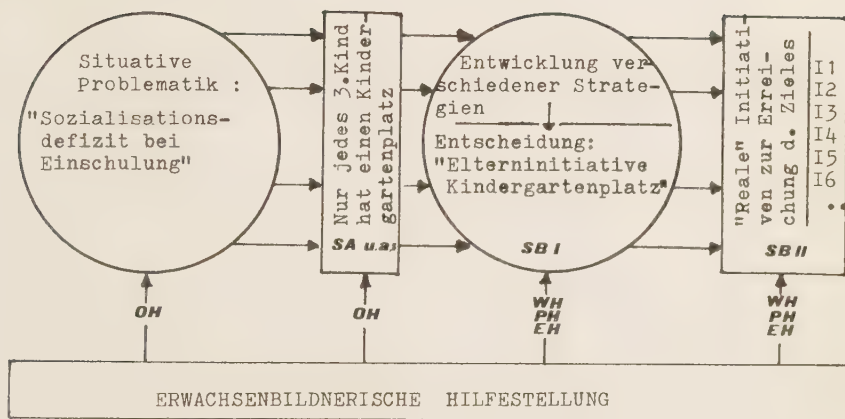
"Verantwortlich zeigt sich der Mensch in einer bestimmten Situation, in welcher er sich so gefordert sieht, daß er sich mit allem, was er ist und kann, hineingibt, um sie menschlich zu bestehen. Die Situation wird zu Anruf und Herausforderung, auf welche der Mensch sich einläßt und antwortet. Schon vom Wort her ist dabei eine Art dialogische Struktur gegeben: in verantworten steckt ja antworten, verteidigen, rechtfertigen. Wer antwortet, der war zuvor angesprochen, wer sich rechtfertigt, der war zuvor angefochten oder er rechtfertigt sich in jenem ursprünglichen Sinne, daß er ein entgegengebrachtes, in ihn gesetztes Vertrauen rechtfertigt und darin sich verantwortlich erweist."

Hier rückt nun das erzieherische "In-Situation-Sein" mit seinem Betroffensein durch die gegenwärtige Lage und dem daraus resultierenden Entscheidungszwang in den Fokus der intendierten "Hilfe".

Während im ersten Beispiel gewissermaßen im "Laboratorium" Realität "simuliert" wurde und die Kunst der erwachsenbildnerischen Einflußnahme gerade darin bestand, Simulations- und reale **Praxissituation** konstitutiv präsent zu halten, um ein möglichst optimales und relevantes "transfer" zu ermöglichen, wird hier Realität selbst primär erfahren und es werden Handlungsimpulse zur Realitätsbewältigung freigesetzt. Ernstcharakter erhält diese Form von erwachsenbildnerischer "Lebenshilfe" dadurch, daß der einzelne (bzw. die Gruppe) nunmehr Situationen ausgesetzt werden, daß von ihnen konkrete Entscheidungen verlangt werden, die für den einzelnen mit realen Konsequenzen verbunden sind - sowohl hinsichtlich der persönlichen Einschätzung durch andere als auch hinsichtlich des persönlichen Verhaltens anderen gegenüber. Nicht die Hoffnung auf ein reales "Praxis-transfer", sondern das sich im sichtbaren Verhalten niederschlagende transfer selbst ist nun die "Antwort" auf den "Anruf" der Situation.

In diesem Zusammenhang wären beispielsweise Elternaktionen, Elterninitiativen und Nachbarschaftshilfen zu nennen, wo Aktivitäten zum wichtigsten Faktor im Lernprozeß werden, Selbstbetroffenheit und Ernstcharakter im realen Handeln in der gesellschaftlichen Realität erfahren werden (vgl. Abb. 11). Eine dieses konkrete Handeln unterstützende und begleitende Erwachsenenbildung wird durch entsprechendes "feed-back" möglicherweise persönliche Hemmungen oder Handlungsweisen transparent machen, wird Handlungsdispositionen vorbereiten, freilegen und aktivieren, wird unterstützend helfen, die Beliebbarkeit persönlichen Verhaltens im Sozialisations- und Erziehungsprozeß in verantwortliches mitmenschlich-erzieherisches Handeln und Verhalten umschlagen zu lassen.

Abb. 11



Wir müssen uns an dieser Stelle aus Platzgründen ersparen, auf die gesellschaftliche Relevanz gerade dieser zweiten Möglichkeit näher und ausführlicher einzugehen. Zu erwähnen bleibt jedoch, daß die Rolle der Erwachsenenbildung im Gesamtprozeß nun eine durchaus andere als bislang ist. Bei beiden Möglichkeiten - ob Aktion oder "nur" Simulation - werden der Erwachsenenbildung Funktionen zufallen, die sich nicht mehr nur auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten beziehen, sondern die im Teilnehmer selbst Veränderungen hervorrufen wollen. So wird man Lernsituationen schaffen müssen, die eine ständige Zunahme kritischer Wahrnehmungsfähigkeiten garantieren, und es jedem einzelnen erleichtern, sich über sein eigenes und fremdes Verhalten im Sozialisations- und Erziehungsprozeß klarzuwerden. Antworten werden - da nicht vorweg bekannt - auch nicht vorgegeben, sondern nur begrifflich- und pragmatisch-instrumentale Hilfsmittel zur selbständigen Lösung der anstehenden Problematik durch feed-back- oder Verifizierungs-bzw. Objektivierungsprozesse angeboten. Was KENNETH D. BENNE, LEWAND P. BRADFORD und RONALD LIPPIT über entsprechende Laboratoriumsversuche in den USA schreiben (1972), gilt hier in analoger Weise für die Erwachsenenbildung (148):

"Die Validierung geschieht durch Konsensus, aber die Verfahren, den einmal erzielten Konsensus auf die Probe zu stellen, die Beschaffenheit des Denkens und der Kommunikation, die in die Konsens-usbildung eingehen, werden von der Gruppe beständig kritisiert und überprüft. Es wird geholfen, alle einschlägigen Daten zu sammeln, übereilte Generalisierungen in Zweifel zu ziehen und alternative Hypothesen aufzustellen."

Die Aufgabe der Erwachsenenbildung besteht demnach in einem permanenten konkreten Fordern der Teilnehmer, eigene Interessen in einen übergeordneten Handlungskontext einzubeziehen, entsprechende Handlungsdispositionen als Möglichkeiten für Realisierungschancen zu durchdenken und Selbsttätigkeit im Denken, Tun und Handeln zu aktivieren.

2 d. Damit wird bereits auf die vierte der oben angedeuteten Maßnahmen verwiesen (149), die mehr als ein durchlaufend didaktisches Prinzip, denn als spezielle, für eine besondere Situation intendierte Zielkategorie zu verstehen ist.

1963 hatte der Sozialpädagoge ERNST BORNEFANN geschrieben (150):

"Freiheit bedingt verantwortliches Entscheiden. Verantwortlich entscheiden kann nur derjenige, der ein Bewußtsein für Werte hat. Die heutige Existenz des Menschen fordert also eine Erziehung, die ihn fähig macht, die Freiheit in Bindung an Werte richtig zu gebrauchen. Diese Erziehung wird aber weder im Bereich der Familie noch im Bereich der Betriebs- und Arbeitswelt, noch durch die Wirtschaft gegeben."

Wenn das aber stimmt, so wird, da die Bindung an Werte durch die primäre Sozialisation des Kindes grundgelegt wird, in besonderer Weise das "Wovon" der elterlichen pädagogischen Verantwortung in den Horizont der Elternbildung rücken müssen. Belohnung und Strafe, die Moral erzählter Geschichten, vor allem aber die Wirkung "gelebter" Werte in der Haltung der Ehegatten untereinander, ihren Kindern und Mitmenschen gegenüber, wirken in den Jahren der frühen Kindheit bis hin zum Jugendalter präformierend hinsichtlich der Gewissensbildung. Während aber in einer stabilen und traditionsbestimmten Gesellschaftsordnung die Wertvorstellungen unhinterfragt übernommen und weitergegeben werden und damit "Verantwortung" im Grunde "konservatives" Handeln bedeutet, das sich dem sozialen und moralischen Status quo unterwirft und gewohnheitsmäßig auf den "Anspruch" der Situation reagiert, wird es nun darauf ankommen, auf Grund von Informationen und gründlichem Nachdenken^{über} das Sozialisations- und Erziehungsgeschehen durch reali-

tätsrelevante Entwicklung oder Veränderung von Einstellungen ein realitätsgerechtes pädagogisches Handeln zu ermöglichen. Als erwachsenbildnerisches Mittel scheinen uns dafür zweifellos am besten die von OTTO FRIEDRICH BOLINOW herausgestellten "unstetigen" Formen der "Ermahnung" und des "Appells" (1959) (151) geeignet zu sein. Sie setzen voraus, "daß sich der Mensch in einem Zustand befindet, aus dem er durch die erzieherische Beeinflussung herausgerissen werden soll", und verweisen ihn zugleich "unmittelbar an die Zukunft" auf ein zu realisierendes Ziel (152). Es ist das Wesen der "Ermahnung", daß jemand nur zu etwas "ermahnt" werden kann, zu dem er verpflichtet ist, und daß sie sich an ein Wesen richtet, "zu dem die Möglichkeit gehört, schuldhaft gegenüber seinem Sein-sollen zurückzubleiben und dem dann die Aufgabe erwächst, im neuen Anlauf das "Versäumte" nachzuholen" (153); und im Wesen des "Appells" liegt es, daß er sich "an ein tieferes, besseres Selbst" des Menschen richtet, an seine Eigentlichkeit (154), und daß (im Unterschied zur Ermahnung) "hier der Mensch zwar zur Entscheidung aufgerufen wird, über den Inhalt der Entscheidung aber nichts vorweggenommen wird" (155).

Durch "Ermahnung" und "Appell" werden die Eltern also zu einem verantwortlichen pädagogischen Handeln aufgefordert; nicht eine spezifische Je-Beliebigkeit pädagogischen Verhaltens wird gebilligt und bejaht, sondern durch die Einbeziehung der gesellschaftlichen Bedingtheit ihrer Situation und die Hinterfragung ihrer Wert- und Normvorstellungen werden sie vor die Notwendigkeit der Legitimierung ihres erzieherischen Verhaltens gestellt, wird ihnen die Flucht in den zeitlosen Raum der "Prinzipien", in ein vergangenheitsbezogenes Routinehandeln und in ein starres Schemaverhalten verlegt, werden sie immer von neuem der erzieherischen Situation ausgesetzt.

Damit wird aber zugleich jene neue, höhere und erst im eigentlichen Sinne menschliche Stufe im bildnerischen Bereich erreicht, von der wir oben sprachen (156) und von der der Münsteraner Pädagoge ERNST LICHTENSTEIN 1967 schrieb (157):

"In diesem Sich-Aussetzen verwirklichen wir uns auch erst selbst. Dadurch, daß ich zu meinem vergangenen Handeln zu stehen genötigt bin, daß ich mir sogar meine unbewußten Reaktionen zurechnen muß, daß mir im Bestehen oder Nichtbestehen der Situation die Augen für meine Schuld geöffnet werden, komme ich auch selbst in der Verantwortung auf mich zurück. Die Verantwortung ist immer eine Frage an unser ganzes Menschsein und daher der tiefste Antrieb zu unserer Selbsterziehung, ohne die wir nicht Erzieher sein,

nicht Erzieher bleiben können."

Ohne die Hilfe der Erwachsenenbildung scheint solches Erzieher-Sein in der Zukunft kaum noch möglich:

"Die Zukunft der freiheitlichen und humanen Lebensordnung hängt davon ab, daß die breite Basis einer gemeinsamen Überzeugung von der Würde des Menschen gerettet wird. Dazu soll die Erwachsenenbildung beitragen ... Deshalb verdienen diese Einrichtungen erst dann bildend genannt zu werden, wenn sie sich nicht darauf beschränken, bloße Kenntnisse und Fertigkeiten, intellektuelle Abwechslung und Unterhaltung zu bieten, sondern auf die echte Vergeistigung des Lebens bedacht sind." (WOLFGANG BREZINKA 1957) (158)

ZUSAMMENFASSENDE GEDANKENGÄNGE ZUR GESAMTUNTERSUCHUNG

Auf der Schwelle zur "Nachindustriellen Gesellschaft" kommt einem koordinierten und kooperativen Bildungssystem als Teil der Infrastruktur dieser Gesellschaft eine erhöhte Bedeutung zu. Einerseits postuliert die Dynamik des technischen Fortschrittes und der ökonomischen Entwicklung vom einzelnen ein "long-life-learning" und permanente Weiterbildung, andererseits wird vom Menschen aber auch die sinnvolle geistige Bewältigung seines, des menschlichen Da- und In-der-Welt-Seins verlangt - und das in einer Zeit erschwerter Lebensbedingungen unter der ständigen Bedrohung der humanen Existenz durch übergreifende Mechanismen der Gesellschaft. Der Mensch muß sein "Leben" führen und gestalten, er muß sich seiner Endlichkeit und Sterblichkeit jeweils neu stellen und sie bestehen - aber mit Techniken und Mitteln, die fast "ausschließlich auf einen Zweck hin entworfen sind: der Massenhaftigkeit der modernen Zivilisation und oft speziell dem Bedürfnis der Wirtschaft Rechnung zu tragen" (RÜDIGER PROSKE 1968) (1).

Dennoch: erst in der Beanspruchung und deren Erfüllung verwirklicht der Mensch sich selbst, indem er sich nicht mehr nur "verhält", sondern indem er "handelt", indem er in der aktualisierten Situation des "Hier und Jetzt" das Aufgegebene erkennt und im handelnden Vollzug "der eigenen Vollendung, der Herausbildung des Ewigen" in sich dienstbar macht (MARTIN STALLMANN 1961) (2).

Um die Schwierigkeiten einer verantwortlichen Lebensführung in allen Sektoren unseres gegenwärtigen Daseins wissen wir heute in akzentuierter Weise. Auch in unserer Untersuchung indizierte und verwies die etymologische und hermeneutische Textanalyse des Terminus "Lebenshilfe" ja gerade auf das Faktum, daß in der offenen pluralistischen Gesellschaft sich Konfliktmöglichkeiten und Kristensituationen in entscheidender Weise zu vermehren scheinen (ERNST BORNE-MANN 1966) (3), daß die Gefahr krankhafter (progredienter und phasenhafter) Prozesse, Entwicklungen und Reaktionen anwächst und mehr denn je das "Menschsein als Wagnis" (JOHANNA HERZOG DÜRCK 1960), "als Balance" (KARL MENNINGER 1968) apostrophiert (4).

An dieser Stelle wird die Erwachsenenbildung als notwendiger Teil der Infrastruktur der industriellen wie nachindustriellen Gesellschaft neben den Hilfen zur beruflichen Weiterbildung und Umschulung auch als Möglichkeitspotential zur Umgestaltung und Humanisierung der persönlichen Lebensgestaltung und der sozialen Beziehungen "Beistand" und "Unterstützung" für - so hatten wir oben formuliert (5) - "eine Befreiung von der Bindung an das jeweils Gegebene und Begegnende, das Einzelne und Vorübergehende zugunsten einer Bindung an das Ewige, Unvergängliche, Sich-Gleich-Bleibende des Menschen" leisten müssen, um den Menschen dadurch "auf den Weg der Menschlichkeit zu bringen und ihm zu helfen, ins Menschliche hineinzufinden" (KLAUS SCHALLER und KARL-H. SCHÄFER 1968) (6). Im Sinne einer recht verstandenen "Lebenshilfe" - so war der Grundtenor unserer Überlegungen - kann dabei weder von den konkreten Lebensbezügen abgesehen, noch können diese allein zum Ausgangspunkt der erwachsenbildnerischen Hilfestellung gemacht werden; eine rein idealistisch-metaphysische oder allein realistisch-pragmatische Ausrichtung träfe den Menschen nur in einem verabsolutierten "Teilmenschentum"; Erwachsenenbildung als Lebenshilfe dagegen trifft ihn unserer Auffassung nach eben "diesseits der naturalistischen wie der idealistischen Einseitigkeit in der vollen Wirklichkeit seines naturhaft-geistigen Personwesens" (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964) (7).

Das intendierte Ziel dieser helfenden Unterstützung wird demnach der Mensch sein, "der sich verantwortungsbewußt den Ansprüchen seines Lebenskreises stellt und sie in personaler Entscheidung unbedingt übernimmt" (HEINRICH DÖPP-VORWALD 1964) (8), der seine Freiheit in der ver-

antwortlichen Entscheidung realisiert: in der Bindung an und dem Bewußtsein für geistig-sittliche Werte (ERNST BORNEMANN 1963) (9). Das in der Konfrontation mit der sozialen Wirklichkeit postulierte persönliche Engagement des einzelnen verlangt jetzt und in der Zukunft ein Leben aus der humanen "konstitutiven Mitte" der menschlichen Existenz heraus: verlangt ein verantwortliches und verantwortbares sozial-ethisches "Entscheidungsleben", wenn nicht das Bild einer erbbiologisch und psychologisch ab ovo konditionierten und total manipulierten Wohlstandsgesellschaft innerhalb einer enthumanisierten Menschheit Wirklichkeit werden soll.

Die historisch-vertikale Untersuchung diagnostizierte mit der kritischen Überprüfung des Aussagegehaltes der wichtigsten Thesen der deutschen Erwachsenenbildung, daß man trotz gegenteiliger Beteuerungen bis in die zwanziger Jahre dieses Jahrhunderts im alten Alternativdenken von Realismus und Idealismus, von Realität und Idealität verhaftet geblieben war. Erst eine seit der Mitte der zwanziger Jahre sich abzeichnende Interpretationsmetamorphose des eigenen Selbstverständnisses - beispielhaft haben wir ALOIS WURM, EUGEN ROSENSTOCK-HUESSY, HANS FREYER, EMIL BLUM und WILHELM FLITNER angeführt (10) - sah den Menschen hineingestellt in "Welt und Wirklichkeit" und interpretierte die humane Freiheitschance als Bedingung der Möglichkeit zur verantwortlichen Nützung eines bis dato unbekannten menschlichen Entfaltungsspielraumes. Die historische Entwicklung machte zudem deutlich, daß "Bildung", verstanden "als passive Kontemplation, als introvertierte Verinnerlichung von Welt" (HORST SIEBERT 1970) (11), wie sie von der Erwachsenenbildung und Andragogik der damaligen Zeit proklamiert wurde, den tiefen Erschütterungen der Lebensbedingungen gewachsen war. Solange die Frage nach dem Wesenhaften des Menschen, nach seiner "Verantwortung", nicht zum Problem geworden und für die Bemühungen der Erwachsenenbildung verpflichtend war, mußte alle Andragogik in einer seltsamen Unverbindlichkeit enden, unfähig, das drohende Chaos zu verhindern.

Nicht das Entworfensein des Menschen auf die Welt, das "Verantwortung" als "Verantwortung sich selbst gegenüber" deutet, sondern das Verbundensein mit dem Mitmenschen, das "Verantwortung" als "Verantwortung für ein Du" interpretiert, ^{machte} eine wahrhaft humane Sinngebung von "Bildung" "als Aktion, als Veränderung der Welt" möglich (HORST SIEBERT 1970) (12) und führte schließlich zur radikalen Aufgabe jener

kleinbürgerlichen Bildungsidylle der ALTEN und NEUEN RICHTUNG.

Dieses mitmenschlich-dialogische "Verantwortlich-Sein" wird in unserer Zeit insbesondere im Bereich von Sozialisation und Erziehung akzentuiert deutlich, wenn täglich neu Sozialisations- und Erziehungsdefizite in den verschiedensten Sektoren unserer Gesellschaft sichtbar werden - sei es im vorschulischen Bereich, in den Bereichen der Schule und der außerschulischen Jugendbildung oder an anderen Stellen des menschlichen Zusammenlebens.

Im dritten Teil unserer Untersuchung haben wir nachzuweisen versucht, daß das menschliche "Handlungs-System" bereits auf Erfahrungen basiert, die in der Familie gemacht wurden, daß Sozialisierung, Enkulturation und sekundäre soziale Fixierung Teilprozesse eines Gesamtprozesses darstellen, der - störanfällig durch diverse restriktive Bedingungsvariable - erst recht heute auf dem Hintergrund einer hochdifferenzierten Leistungsgesellschaft aus den verschiedensten Gründen ein höheres Maß an Verantwortungsbewußtsein seitens der Familie (und damit der Eltern) erfordert als zu Zeiten undifferenzierter Gesellschaften (ERNST BORNEHANN 1963) (13). In diesem Zusammenhang zeigten die soziologischen Daten, daß die Eltern heute ohne eine Hilfe von dritter Seite offensichtlich kaum noch in der Lage sind, das ihnen gesetzmäßig zugesicherte Recht auf die Erziehung ihrer Kinder verantwortungsvoll und verantwortungsbewußt zu wahren.

Diese Hilfe anzubieten, ist eine legitime Aufgabe der Erwachsenenbildung, wenn es ihr eben im Sinne einer zu leistenden "Lebenshilfe" um den Menschen "in seinen nächsten Verhältnissen" (PESTALOZZI) geht, um die Hilfe für eine "sinnhafte Gestaltung der Welt", für ein auch erzieherisch "verantwortliches" Leben in ihr; ja, ohne die Übernahme dieser Verpflichtung würde sie unserer Auffassung nach sich schließlich selbst paralysieren.

Dabei haben wir im Verlaufe dieser Untersuchung mehrfach betont, daß innerhalb dieses Aufgabenkanons erst eine Metamorphose des operativen Entscheidungsbereiches Innovationen ermöglichen kann, daß man sich also nicht mehr allein (wie in der herkömmlichen Erwachsenenbildung geschehen) mit der Vermittlung von Kenntnissen und Informationen begnügen (obwohl die kognitive Neu- und Reorientierung nicht ausgeschlossen bleibt) und daß die Ausbildung von Fertigkeiten und

Fähigkeiten nicht das Zentrum der Arbeit bilden kann (obwohl der pragmatische Bereich nach wie vor einen erheblichen Prozentsatz der Arbeit ausmachen wird), sondern daß eben jene Berücksichtigung teleologisch-axiologischer Sollensaspekte, die "Erwägung des Sollens in engster Verbindung mit der Auffassung des Seins" (THEODOR LITT 1964) (14) für eine echte "Erwachsenenbildung als Lebenshilfe" konstitutiv werden muß, die mit und in ihrem Tun und Handeln dem Menschen das Gerufensein in die Verantwortung verdeutlichen und ihm das Wissen um das "Wovor" dieser Verantwortung in besonderer Weise aufscheinen lassen will:

"Sie muß sich darum bemühen, daß das Bewußtsein, die Leistungsfähigkeit und die moralische Entwicklung der Menschen von der Entwicklung der Maschinen nicht überholt wird. Der qualitative Sprung der Technologie kann leicht zu einer Katastrophe führen, wenn die verantwortlichen und aktiven Kräfte in allen Schichten der Gesellschaft nicht in der Lage sind, die Konsequenz des wissenschaftlich-technischen Fortschritts rechtzeitig zu durchdenken und eine neue humane Welt zu gestalten. Dazu bedürfen sie einer Erwachsenenbildung, die nicht in überkommenen Formen verhaftet bleibt, sondern den qualitativen Sprung, zu dem sie anleiten soll, selber vollzieht" (KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG 1968) (15).

Darin liegt die entscheidene Aufgabe der Erwachsenenbildung für die Zukunft - und ihre Verheißung.

ANMERKUNGEN

ANMERKUNGEN

EINLEITENDE ASPEKTE (Seite 1 - 32)

1. Vgl. dazu: EDDING, FRIEDRICH, *Ökonomie des Bildungswesens - Lehren und Lernen als Haushalt und Investition*, Freiburg 1963; EVERS, CARL-HEINZ, *Bildung entscheidet unser Schicksal*, in: *Pädagogik und Schule in Ost und West*, Bad Harzburg 1966, H. 1, S. 5 ff.; H. 2, S. 35 ff.; FRANZ, JOHANNES und MEYA, HEINRICH, *Arbeitslehre im Unterricht der Hauptschule*, Bochum o. J.; PROSKE, RÜDIGER, *Welt von morgen*, a. a. O., S. 141 ff. u. a.; HAMM-BRÜCHER, HILDEGARD, *Aufbruch ins Jahr 2000*, a. a. O., S. 143 ff.
2. DEUTSCHER BUNDESTAG, *Bildungsplanung*, a. a. O., S. 4.
3. SERVAN-SCHREIBER, JEAN-JACQUES, *Amerikanische Herausforderung*, a. a. O., S. 326.
4. SERVAN-SCHREIBER, JEAN-JACQUES, *Befreite Gesellschaft*, a. a. O., S. 97 ff.
5. *ibid.* S. 98.
6. Zum Problem der "Futurologie" und ihrer Entwicklung vgl. insbesondere den Aufsatz von DANIEL BELL, *Zukunftsforschung gestern und heute*, in: KAHN, HERMAN und WIENER, ANTHONY J., *Ihr werdet es erleben*, a. a. O., S. 411 - 419; ebenso: PROSKE, RÜDIGER, *Welt von morgen*, a. a. O., S. 17 ff.
7. Vgl. dazu: BELL, DANIEL, *The Reforming of General Education*, New York 1966, S. 301 ff.; KAHN, HERMAN, *Ihr werdet es erleben*, a. a. O., S. 40 f. und S. 175 f.; PROSKE, RÜDIGER / KLAMROTH, JÖRN / THOEMEN, HEINER, *Modelle und Elemente*, a. a. O., S. 7 ff. und S. 21 ff.; GALBRAITH, JOHN KENNETH, *Moderne Industriegesellschaft*, a. a. O., S. 350 ff.; ders., *Gesellschaft im Überfluß*, a. a. O., S. 242 ff. - Zu "DANIEL BELL 1971" vgl.: Interview mit DANIEL BELL, in: PROSKE, RÜDIGER / KLAMROTH, JÖRN / THOEMEN, HEINER, *Modelle und Elemente*, a. a. O., S. 21 - 26.
8. HAMM-BRÜCHER, HILDEGARD, *Aufbruch ins Jahr 2000*, a. a. O., Titel des Buches.
9. STEINBUCH, KARL, *Programm 2000*, München 1971, Titel des Buches.
10. Vgl. dazu allgemein die Literatur von: HAMM-BRÜCHER, HILDEGARD, *Aufbruch ins Jahr 2000*, a. a. O.; DAHRENDORF, RALF, *Bildung ist Bürgerrecht*, a. a. O.; SERVAN-SCHREIBER, JEAN-JACQUES, *Amerikanische Herausforderung*, a. a. O.; LIPSET, SEYMOUR MARTIN, *Soziologie der Demokratie*, Neuwied 1962; BAHRDT, HANS PAUL, *Wege zur Soziologie*, München 1966; MERTINEI T, WALTER, *Bildungsrecht und Recht auf Bildung*, in: TIETGENS, HANS / MERTINEI T, WALTER / SPERLING, DIETRICH, *Zukunftsperspektiven*, a. a. O., S. 175 ff.
An dieser Stelle ließen sich viele Ausführungen namhafter Politiker oder Pädagogen anführen. Stellvertretend sei LYNDON B. JOHNSON genannt, der am 12.1.1965 vor dem amerikanischen Kongreß erklärte: "Nichts ist für die Zukunft unseres Landes wichtiger; nicht unsere militärische Bereitschaft, denn militärische Macht ist wertlos, wenn wir nicht die geistigen Kräfte besitzen, um eine Welt des Friedens zu bauen; nicht unsere leistungsfähige Wirtschaft, denn wir können ihr Wachstum nicht aufrecht erhalten ohne vorgebildete Arbeitskräfte; nicht unser demokratisches Regierungssystem, denn die Freiheit ist zerbrechlich, wenn die Bürger ungebildet sind." (Zit. in: DEUTSCHE ANGESTELLTENGEWERKSCHAFT, *Bildung und Beruf*, a. a. O., S. 7.) Aus den zahlreichen Stellungnahmen und Gutachten seien stellvertretend herausgegriffen und darauf verwiesen: DEUTSCHE ANGESTELLTENGEWERKSCHAFT, *Bildung und Beruf*, a. a. O.; DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND, *Grundsatzprogramm*, a. a. O., S. 16 ff.; SOZIALDEMOKRATISCHE PARTEI DEUTSCHLANDS, *Bildungspolitische Leitsätze*, a. a. O.; DEUTSCHER BUNDESTAG, *Bildungsplanung*, a. a. O.;

KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O. - Vgl. auch Anmerkung 29.

11. So zum Beispiel von FRIEDRICH EDDING (Ökonomie des Bildungswesens - Lehren und Lernen als Haushalt und Investition, Freiburg 1963), GEORG PICT (Die deutsche Bildungskatastrophe, München 1965 - dtv Taschenbuch Nr. 349), RALF DAHRENDORF (Bildung ist Bürgerrecht, a. a. O.) und HILDEGARD HAMM-BRÜCHER (Aufbruch ins Jahr 2000, a. a. O.).
12. RADDATZ, FRITZ J., Zu diesem Buch, in: HAMM-BRÜCHER, HILDEGARD, Aufbruch ins Jahr 2000, a. a. O., S. 2.
13. HAMM-BRÜCHER, HILDEGARD, Aufbruch ins Jahr 2000, a. a. O., S. 143.
14. Regierungserklärung - Ministerpräsident HEINZ KÜHN vor dem Landtag Nordrhein-Westfalen am 28.7.1970, hrsg. v. Presse- und Informationsdienst der Landesregierung Nordrhein-Westfalen, Köln/Düsseldorf o. J., S. 7.
15. Aufbruch in die 70er Jahre - Regierung BRANDT-SCHEEL, Bilanz und Chronik des ersten Jahres, hrsg. v. Presse- und Informationsdienst der Bundesregierung, Bonn o. J., S. 18.
16. COOMBS, PHILIPP H., Die Weltbildungskrise, Texte und Dokumente zur Bildungsforschung, Stuttgart 1969; KRICK, WILHELM, Bildung und Bildungspolitik in der pluralistischen Gesellschaft, in: Pädagogik heute, H. 1, 1971, S. 1 ff.
17. PROSKE, RÜDIGER, Welt von morgen, a. a. O., S. 141 ff.
18. ibid., S. 154.
19. s. o. S. 1 ff. - Vgl. ferner: SERVAN-SCHREIBER, JEAN-JACQUES, Befreite Gesellschaft, a. a. O., S. 98 ff., S. 114 f.
20. PROSKE, RÜDIGER, Welt von morgen, a. a. O., S. 154; PICT, GEORG, in: KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 18 f.; FUCHS, WALTER R., Buch vom neuen Lernen, a. a. O., S. 11 ff. und S. 322 ff.; SERVAN-SCHREIBER, JEAN-JACQUES, Befreite Gesellschaft, a. a. O., S. 28 f.
21. SERVAN-SCHREIBER, JEAN-JACQUES, Befreite Gesellschaft, a. a. O., S. 98.
22. MIKAT, PAUL, in: Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen, a. a. O., Vorwort.
In derselben Schrift heißt es an anderer Stelle (S. 1): "Das Bedürfnis nach Erwachsenenbildung nimmt seit Kriegsende in allen Ländern der Bundesrepublik und darüber hinaus in allen europäischen und außereuropäischen Ländern ständig zu."
23. HAHN, WILHELM, Der neue Standort der Erwachsenenbildung, in: KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. VIII.
24. In diesem Zusammenhang sei beispielsweise auf KARL MARTIN BOLTE verwiesen, der feststellte, daß "sich seit etwa 150 Jahren infolge der verschiedensten Ereignisse in unserem Lande die Berufsstruktur verändert" habe (in: Sozialer Aufstieg und Abstieg - Eine Untersuchung über Berufsprestige und Berufsmobilität, Stuttgart 1959, S. 114). - Vgl. dazu auch: ders., Vom Umfang der Mobilität in unserer Gesellschaft, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 10. Jg. 1958, S. 39-57; JANOWITZ, MORRIS, Soziale Schichtung und Mobilität in Deutschland, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 10. Jg. 1958, S. 1-38; EMPFEHLUNGEN UND GUTACHTEN DES DEUTSCHEN AUSSCHUSSES FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN, Folge 8, Über das berufliche Ausbildungs- und Schulwesen, Stuttgart 1964.
25. Vgl. dazu: KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 57 ff.

26. PROSKE, RÜDIGER, Welt von morgen, a. a. O., S. 163.
27. SERVAN-SCHREIBER, JEAN-JACQUES, Befreite Gesellschaft, a. a. O., S. 98/99.
28. Vgl. dazu: KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O. S. 38 ff.
29. Eben diese doppelte Aufgabenstellung der Erwachsenenbildung schlägt sich (für den Bereich der Berufs- und Arbeitswelt jedenfalls beispielhaft aufgezeigt) auch im "Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung" nieder (KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 38 ff.). - Vgl. auch Anmerkung 28.
In diesem Zusammenhang wäre auch zum Vergleich auf die von ERNST BORNEMANN und LEOPOLD PROHASKA sowie anderen Mitarbeitern vorgetragene Zielsetzung einer "Sozialerziehung" zu verweisen, wenn es heißt (BORNEMANN, ERNST und v. MANN-TIECHLER, GUSTAV, Handbuch der Sozialerziehung, a. a. O., Bd. 1, S. 278):
"Das Ziel der Sozialerziehung ist
a) die Personalentfaltung des einzelnen im Sozialgefüge (seiner Welt und Umwelt) und seine Hinführung zu verantwortlich-mitmenschlicher Haltung dieser Gesellschaft gegenüber;
b) die humane Regeneration und der kulturelle Fortgang der Gesellschaft."
Von den zahlreichen Gutachten und Stellungnahmen zur Erwachsenenbildung seien hier stellvertretend genannt: DEUTSCHE EVANGELISCHE ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR ERWACHSENENBILDUNG, Überlegungen zur Erwachsenenbildung, a. a. O.; BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT, Ein Leben lang, a. a. O.; DEUTSCHE ANGESTELLTENGEWERKSCHAFT, Bildung und Beruf, a. a. O.; DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND, Grundsatzprogramm, a. a. O.; DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN, Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, a. a. O.; KULTUSMINISTERIUM NORDRHEIN-WESTFALEN, Erwachsenenbildung, a. a. O.; KREISARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR LÄNDLICHE ERWACHSENENBILDUNG e. V., Ländliche Erwachsenenbildung, a. a. O.; KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O.; DEUTSCHE EVANGELISCHE ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR ERWACHSENENBILDUNG, Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung, a. a. O.; - Vgl. auch Anmerkung 10.
30. FUCHS, WALTER R., Buch vom neuen Lernen, a. a. O., S. 322.
31. ibid., S. 17.
32. TIETGENS, HANS / MERTINEIT, WALTER / SPERLING, DIETRICH, Zukunftsperspektiven, a. a. O., S. 20 ff.
33. BEDNARIK, KARL, Die Lerngesellschaft, Wien/München 1966, S. 7.
34. TIETGENS, HANS / MERTINEIT, WALTER / SPERLING, DIETRICH, Zukunftsperspektiven, a. a. O., S. 34; vgl. auch: ROTH, HEINRICH (Hrsg.), Begabung und Lernen, Stuttgart 1969.
35. Vgl. dazu: BOBERTAG, OTTO, Das Lernen der Erwachsenen, in: Das Abendgymnasium, Zeitschrift für Erwachsenenbildung und Erwachsenenunterricht, 1930, H. 2; BRYSON, LYMAN, Adult Education, New York 1936, S. 49; KERSCHENSTEINER, GEORG, Theorie der Bildung, Leipzig 1928 (2. Auflage), S. 305 (1. Auflage 1926); NOHL, HERMANN, Die Theorie der Bildung, in: Handbuch der Pädagogik, hrsg. v. HERMANN NOHL und LUDWIG PALLAT, Bd. 1, Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens, Langensalza 1933, S. 47.
36. Zum Problem von Gerontologie und Altenpädagogik vgl. in letzter Zeit vor allem: ARBEITSGRUPPE ALTENFORSCHUNG BONN, Altern - psychologisch gesehen, Braunschweig 1971; LEHR, URSULA, Psychologie des Alterns, Heidelberg 1972; LEHR, URSULA / THOMAE, HANS, Altern - Probleme und Tatsachen, Frankfurt a. M. 1972. - Vgl. ebenda auch die ausführlichen Literaturverzeichnisse.

37. ORTHEN, in: KULTUSMINISTERIUM NORDRHEIN-WESTFALEN, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 2.
38. THORNDIKE, EDWARD, Adult Learning, New York 1928. (Vgl. dazu: WERNER, CARL ARTHUR, Handbuch der Erwachsenenpädagogik, a. a. O., S. 6 f. und S. 27 f.)
39. TIETGENS, HANS, Lernen mit Erwachsenen, a. a. O., S. 225; MOERS, MARTHA, Entwicklungsphasen des menschlichen Lebens, a. a. O.; SPRANGER, EDUARD, Psychologie der Bildungsamkeit, a. a. O.; SCHULZ, GÜNTHER, Problematik der Lebensalter, a. a. O.; PÜGGELER, FRANZ, Mündigkeit und Reife, a. a. O.
40. FOPPA, KLAUS, Lernen, Gedächtnis, Verhalten - Ergebnisse und Probleme der Lernpsychologie, Köln/Berlin 1966 (2. Auflage), S. 301 ff.
41. OLECHOWSKI, RICHARD, Das alternde Gedächtnis, Bern 1969.
42. Vgl. dazu: TIETGENS, HANS, Lernen mit Erwachsenen, a. a. O., S. 25 ff., 224 ff. und 230 ff.
43. TIETGENS, HANS, Zukunftsperspektiven, a. a. O., S. 37.
44. RÜCKRIEM, GEORG M., Der gesellschaftliche Zusammenhang der Erziehung, a. a. O., S. 268.
45. BRYSON, LYMAN, Adult Education, New York 1936, S. 4.
46. Vgl. dazu die Literatur von: BRZEZINSKI, ZBIGNIEW, Between Two Ages - America's Role in the Technotronic Era, 1970; GALBRAITH, JOHN-KENNETH, Gesellschaft im Überfluß, a. a. O.; ders. Moderne Industriegesellschaft, a. a. O.; SERVAN-SCHREIBER, JEAN-JACQUES, Befreite Gesellschaft, a. a. O.; KAHN, HERMAN und WIENER, ANTHONY, Ihr werdet es erleben, a. a. O.; BELL, DANIEL, in: PROSKE, RÜDIGER / KLAMROTH, JÖRN / THOEMEN, HEINER, Modelle und Elemente, a. a. O., S. 21 ff.
47. BRZEZINSKI, ZBIGNIEW K., in: PROSKE, RÜDIGER / KLAMROTH, JÖRN / THOEMEN, HEINER, Modelle und Elemente, a. a. O., S. 27.
48. GALBRAITH, JOHN-KENNETH, in: PROSKE, RÜDIGER / KLAMROTH, JÖRN / THOEMEN, HEINER, Modelle und Elemente, a. a. O., S. 31.
49. Vgl. dazu: PROSKE, RÜDIGER, Welt von morgen, a. a. O., S. 281 ff.; OZBEKHAN, HASAN, Die Idee einer Look-Out Institution im Atomzeitalter, Frankfurt 1967; BELL, DANIEL, in: PROSKE, RÜDIGER / KLAMROTH, JÖRN / THOEMEN, HEINER, Modelle und Elemente, a. a. O., S. 26 ff.
50. BRZEZINSKI, ZBIGNIEW, zit. i.: PROSKE, RÜDIGER / KLAMROTH, JÖRN / THOEMEN, HEINER, Modelle und Elemente, a. a. O., S. 18.
51. Vgl. dazu die Literatur von: PACKARD, VANCE, Die geheimen Verführer - Der Griff nach dem Unbewußten in jedermann, Düsseldorf 1957; ders., Die wehrlose Gesellschaft, Düsseldorf/Wien 1964; HUXLEY, ALDOUS, Brave New World, London 1932; DOSTOJEWSKI, FJODOR M., Legende vom Großinquisitor, Stuttgart o. J.; ZAMJATIN, EVGENIJ, Wir, New York 1924.
52. Vgl. dazu: DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN, Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 27 ff.; SCHELSKY, HELMUT, Anpassung oder Widerstand? - Soziologische Bedenken zur Schulreform, Heidelberg 1961; VON HENTIG, HARTMUT, Systemzwang und Selbstbestimmung - Über die Bedingungen der Gesamtschule in der Industriegesellschaft, Stuttgart 1968.
53. WEINSTOCK, HEINRICH, Erziehung ohne Illusionen - Auf der Suche nach pädagogischen Grundsätzen, Heidelberg 1963; vgl. ibid. S. 58 ff., 66 ff.
54. PROSKE, RÜDIGER, Welt von morgen, a. a. O., S. 166.
55. KAHN, HERMAN und WIENER, ANTHONY, Ihr werdet es erleben, a. a. O., S. 178 ff.

56. Vgl. dazu das Buch von LUDWIG BINSWANGER, Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins, Zürich 1953 (2. Auflage).
57. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Organologische oder anthropologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft, in: ders., Grundfragen, a. a. O., S. 51; BORNEMANN, ERNST, Die Sozialnatur des Menschen, in: BORNEMANN, ERNST und von MANN-TIECHLER, GUSTAV, Handbuch der Sozialerziehung, Bd. 1, a. a. O., S. 65 ff.; ders., Die Mentalität des Gegenwartsmenschen, in: ibid. S. 162 ff.; PROHASKA, LEOPOLD, Der Begriff der Sozialerziehung, in: ibid. S. 278 ff.
58. BORNEMANN, ERNST, in: ders. und von MANN-TIECHLER, GUSTAV, Handbuch der Sozialerziehung, Bd. 1, a. a. O., S. 229.
59. ibid. S. 282.
- 59 a. LICHTENSTEIN, ERNST, Bildungsauftrag der Schule, a. a. O., S. 368.
60. HAHN, WILHELM, Der neue Standort der Erwachsenenbildung, in: KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. VII.
61. Regierungserklärung - Ministerpräsident HEINZ KÜHN vor dem Landtag Nordrhein-Westfalen am 28.7.1970, hrsg. v. Presse- und Informationsdienst der Landesregierung Nordrhein-Westfalen, Köln/Düsseldorf o. J., S. 12.
62. HAHN, WILHELM, Der neue Standort der Erwachsenenbildung, in: KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. VII.
63. STEINBUCH, KARL, Falsch programmiert - Über das Versagen unserer Gesellschaft in der Gegenwart und vor der Zukunft und was eigentlich geschehen mußte, Stuttgart 1968 (6. Auflage).
64. Vgl. dazu auch: KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 20 ff.
65. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT, Ein Leben lang, a. a. O., S. 5 und S. 9.
66. KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 17.
67. ibid. S. 70 und S. 106.
68. TIETGENS, HANS / MERTINEIT, WALTER / SPERLING, DIETRICH, Zukunftsperspektiven, a. a. O., S. 18.
69. PICT, GEORG, Die Verantwortung des Geistes, Freiburg 1965, S. 299.
70. Vgl.: MÜCKE, RUDOLF, Der Grundschulunterricht, Bad Heilbrunn 1969, S. 18 f.; HEIMANN, PAUL, Didaktik 1965, in: Unterricht - Analyse und Planung, hrsg. v. PAUL HEIMANN, GÜNTER OTTO und WOLFGANG SCHULZ, Hannover 1970 (5. Auflage), S. 7 ff.; SCHULZ, WOLFGANG, Unterricht - Analyse und Planung, hrsg. v. PAUL HEIMANN, GÜNTER OTTO und WOLFGANG SCHULZ (dort den gleichnamigen Aufsatz), Hannover 1970, S. 13 ff.
71. ORTHEN, in: KULTUSMINISTERIUM NORDRHEIN-WESTFALEN, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 62; DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN, Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 74; ferner: ORTHEN, in: KULTUSMINISTERIUM NORDRHEIN-WESTFALEN, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 2 und 3.
Was JOHANNES FRANZ und HEINRICH MEYA im Hinblick auf Hauptschule, Realschule und Gymnasium schreiben, gilt in analoger Weise für die Erwachsenenbildung: "Zum anderen müßte sich die Einsicht durchsetzen, daß das Bildungswesen ein Gesamtunternehmen zu sein hat - zum Wohl des einzelnen und der Gesellschaft - ohne verengende Ideologie, ohne Sackgasse, ohne Kleinprestige." (FRANZ, JOHANNES und MEYA, HEINRICH, Arbeitslehre, a. a. O., S. 17) - Vgl. ferner: TIETGENS, HANS / MERTINEIT, WALTER / SPERLING, DIETRICH, Zukunftsperspektiven, a. a. O., S. 20.

72. KULTUSMINISTERIUM NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.), Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 62.
73. BORNEMANN, ERNST, Erziehungsnotstand unserer Zeit, a. a. O., S. 88.
74. *ibid.* S. 88 und S. 95.
75. Vgl. dazu die Aussage JOACHIM H. KNOLLS: "Erziehungswissenschaft, die sich an eine praxisferne Spekulation heftet, die Philosophie und Pädagogik in eines setzt und wie das Naturrecht ihre Dignität von einem für gültig erachteten Axiom herleitet, ist zwar intellektuell anregend, aber für die Erziehungswissenschaft als Handlungswissenschaft unfruchtbar." (Außerschulische Pädagogik, a. a. O., S. 65.)
76. KNOLL, JOACHIM, Außerschulische Pädagogik, a. a. O.; SIEBERT, HORST, Selbstbild und Fremdbild der Volkshochschule, a. a. O., S. 25; DICKOPP, KARL-HEINZ, Wie kann eine Theorie der Allgemeinen Pädagogik praktisch werden?, in: Essener Pädagogische Beiträge, Band 3, hrsg. v. B. LÜCKER, und W. TWELL-MANN, Essen 1970.
77. DICKOPP, KARL-HEINZ, Wie kann eine Theorie der Allgemeinen Pädagogik praktisch werden? zit. n.: SIEBERT, HORST, Selbstbild und Fremdbild der Volkshochschule, a. a. O., S. 25.
78. DÜPP-VORWALD, HEINRICH, Grundfragen, a. a. O., zit. n. BORNEMANN, ERNST, Erziehungsnotstand unserer Zeit, a. a. O., S. 88.
79. Vgl. oben Seite 9 ff.
80. Zu den einzelnen Begründungen der Erwachsenenbildung bei THEODOR BALLAUFF vgl.: ders., Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 17 ff.
81. SCHERER, GEORG, Anthropologische Aspekte, a. a. O., S. 91 und S. 92.
Nach SCHERER befindet sich die Menschheitsgeschichte aus der Stufe des magisch-primitiven Weltbildes und der philosophisch-kontemplativen Betrachtung des Kosmos in die anthropologische Epoche. Dieser Gedanke fußt auf dem Dreistadiengesetz des französischen Philosophen und Soziologen A. COMTE (1798 - 1857), der wiederum auf G. B. VICO (1628 - 1744) zurückgeht. Hatte VICO die theokratische, heroische und zivilisatorische als immer wiederkehrende Perioden in der Geschichte der Völker unterschieden, so waren die drei Stadien in der Entwicklung menschlichen Denkens bei COMTE die theologische (fiktive), metaphysische (abstrakte) und wissenschaftliche (positive), denen er jeweils das Zeitalter der Theologie, der Metaphysik und des Positivismus zuordnete.
Die Vorstellung vom menschlichen Nie-Vollendet-Sein findet sich u. a. auch bei WILHELM GOEZ, der schreibt: "Man sieht ein Lebewesen falsch, wenn man es als etwas "Fertiges" vor Augen hat." (GOEZ, WILHELM, Das Menschenbild der Biologie, in: DRESCHER, HANS-GEORG, Der Mensch - Wissenschaft und Wirklichkeit, Wuppertal-Barmen 1966, S. 22.)
82. Vgl. dazu die Literatur von: SCHERER, GEORG, Anthropologische Aspekte, a. a. O.; MOERS, MARTHA, Entwicklungsphasen des menschlichen Lebens, a. a. O.; SCHULZ, GÜNTER, Problematik der Lebensalter, a. a. O.; PÖGGELER, Mündigkeit und Reife, a. a. O.
83. DÜPP-VORWALD, HEINRICH, Pädagogische Anthropologie, a. a. O., S. 8.
84. Vgl.: LANDMANN, MICHAEL, De Homine - Der Mensch im Spiegel seines Gedankens, München 1962, S. XI.
85. Von ERDBERG, ROBERT, Vom Bildungsverein zur Volkshochschule, a. a. O., S. 35.- Zur NEUEN RICHTUNG vgl. im folgenden S. 17 7 ff.

86. Zur sog. "Teilnehmerforschung" liegt mittlerweile ein umfangreiches Untersuchungsmaterial vor. Wir verweisen auf die umfassenden Literaturverzeichnisse unter dem jeweiligen Stichwort in: KARBE, WALTER und RICHTER, ERNST, Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet, Braunschweig 1962; RICHTER, ERNST, Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet, 2. Folge und 3. Folge, Braunschweig 1966 und 1968; REUTER, RUDOLF, Erwachsenenbildung - Bücher und Zeitschriftenaufsätze, Köln 1958.
87. LOCH, WERNER, Menschenbild der Pädagogik, a. a. O., S. 185.
88. Vgl. im folgenden S. 188 ff.
89. SCHERER, GEORG, Anthropologische Aspekte, a. a. O., S. 162.
90. OTTO FRIEDRICH BOLLNOW formulierte diese Fragestellung folgendermaßen: "Wie muß das Wesen des Menschen in seinem ganzen beschaffen sein, damit sich diese besondere, in der Tatsache des Lebens gegebene Erscheinung darin als sinnvolles und notwendiges Glied begreifen läßt?" (in: ders., Das Wesen der Stimmungen, Frankfurt 1941, S. 16.)
HEINRICH DÖPP-VORWALD modifizierte gleichzeitig als erster diese Fragestellung schon für die Pädagogik und schrieb (unabhängig von BOLLNOW): "Wie muß der Mensch in seinem Wesen, d. i. in seiner Seinsweise verstanden werden, damit darin und daraus Erziehung als ein notwendiger Zug allen menschlichen Seins ihrer Möglichkeit nach begreifbar wird?" (in: ders., Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung, Berlin 1941, S. 360.) Für die Erwachsenenbildung könnte diese Frage formuliert werden: "Wie muß der Mensch in seinem Wesen verstanden werden, damit sich darin das erwachsenbildnerische Bemühen als möglich, notwendig und sinnvoll begreifen läßt?"
91. Für den Bereich der deutschen katholischen Erwachsenenbildung arbeitete ALFONS BENNING diesen Gedanken deutlich heraus (im Sinne einer verpflichtenden anthropologischen Grundlegung). - (Vgl.: BENNING, ALFONS, Der Bildungsbegriff der deutschen katholischen Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 201 ff.).
92. Zum Einbruch der empirischen Methode in die Pädagogik vgl. insbesondere den Aufsatz von HEINRICH ROTH, Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung, in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, hrsg. v. HERMANN RÖHRS, Frankfurt a. M. 1964, S. 179-191, und in demselben Buch den Aufsatz von WOLFGANG BREZINKA, Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit, ibid. S. 192-220.
93. MEUMANN, ERNST, Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen, Band I, Leipzig 1911, Vorwort.
94. NOHL, HERMANN, Die pädagogische Bewegung, a. a. O., S. 29 (2. Auflage).
95. ibid. S. 24.
96. ibid. S. 25.
97. ibid. S. 26.
98. ibid. S. 28.
99. Vgl.: BALSER, FROLINDE, Anfänge der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 14 ff. - ferner im folgenden S. 135 ff.
100. Vgl. hierzu insbesondere: BALSER, FROLINDE, Anfänge der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 56 ff.
101. STEINMETZ, PAUL, Deutsche Volkshochschulbewegung, a. a. O., S. 4.
102. MICHEL, ERNST, Die geistesgeschichtliche Entwicklung, a. a. O., S. 192.

103. STEINMETZ, PAUL, Deutsche Volkshochschulbewegung, a. a. O., S. 6.
104. Vgl. dazu im folgenden S. 177 ff. und 203 ff.
105. Vgl. im folgenden auch S. 178 ff. und 181 ff.
106. SIEBERT, HORST, Selbstbild und Fremdbild der Volkshochschule, a. a. O., S. 32 ff.
107. ibid. S. 34. - Vgl. dazu auch die Darstellung von WOLFGANG SCHEIBE, Die Reformpädagogische Bewegung, a. a. O., S. 358 ff.
108. Vgl. im folgenden S. 188 ff.
109. MANN, ALFRED, Denkendes Volk - Volkhaftes Denken - Grundsteine zum Bau der deutschen Volkshochschule, Frankfurt a. M. 1928; FLITNER, WILHELM, Laienbildung, Jena 1921; ROSENSTOCK-HUESSY, EUGEN, Dreigestirn der Bildung, a. a. O. und im folgenden S. 209 ff.
110. Vgl. dazu: SCHLÜNZ, FRIEDRICH, Romantik und Realismus, a. a. O.; SIEBERT, HORST, Selbstbild und Fremdbild der Volkshochschule, a. a. O., S. 32 ff.
111. SCHLÜNZ, FRIEDRICH, Romantik und Realismus, a. a. O., S. 95.
112. Vgl. im folgenden S. 203 ff.
113. Vgl. im folgenden auch S. 204 ff. - WURM, ALOIS, Grundsätze der Volksbildung, a. a. O.; HERRIGEL, HERMANN, Die heutige Bildung, a. a. O.; SCHLÜNZ, FRIEDRICH, Romantik und Realismus, a. a. O.
 Zur sog. "PREROWER FORMEL" schreibt die Schriftleitung der Zeitschrift "Die Erziehung", Leipzig, 6. Jg. 1931 (S. 721), unter dem Stichwort "Nachrichten":
 "In der ersten Juniwoche trafen sich etwa 30 Volkshochschulleiter und -lehrer aus dem ganzen Reich im Volkshochschulheim PREROW und besprachen sich unter dem Vorsitz von Ministerialrat HEINRICH BECKER über die innere und äußere Lage der deutschen Abendvolkshochschule. Die gemeinsamen Träger der Arbeitswoche waren die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung und der Reichsverband der deutschen Volkshochschulen. In Übereinstimmung darüber, daß es nützlich sei, im Verkehr mit Behörden und Außenstellen eine von beiden Institutionen und den Ministerien befürwortete Formel zu haben, die den Platz der Abendvolkshochschule im öffentlichen Bildungswesen in Abgrenzung gegen andere Schularten beschreibt, wurden am Ende die nachstehenden Richtlinien aufgestellt:
 "Die in PREROW versammelten Leiter und Lehrer deutscher Abendvolkshochschulen sind in ihren Beratungen zu folgendem Ergebnis gekommen:
 1. Die öffentliche Abendvolkshochschule dient der Weiterbildung Erwachsener, in erster Linie derer, die Volks- und Berufsschule besucht haben. Als unterrichtsmäßige Form der Erwachsenenbildung steht sie in Zusammenarbeit mit den anderen Einrichtungen der Erwachsenenbildung.
 2. Das Bildungsziel ergibt sich aus der Notwendigkeit der verantwortlichen Mitarbeit aller am staatlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben der Gegenwart. Die erzieherische Wirkung der Abendvolkshochschule liegt in der Klärung und Vertiefung der Erfahrungen, in der Vermittlung gesicherter Tatsachen, der Anleitung zu selbständigem Denken und der Übung gestaltender Kräfte. Dabei kommt es nicht auf rein fachliche Ausbildung und wissenschaftlich-systematische Vollständigkeit an.
 3. Wie bei jeder Schule steht auch bei der Abendvolkshochschule der geordnete Unterricht im Mittelpunkt. Die Abendvolkshochschule erstrebt einen planmäßigen Aufbau der Lehrgebiete, soweit die Freiwilligkeit des Besuchs und der Charakter der Abendschule es zulassen.

4. Für den Aufbau des Arbeitsplans maßgebend sind die Lebenserfahrungen der Besucher und die Bedürfnisse, wie sie sich aus der sozialen Gliederung und den landschaftlichen und örtlichen Besonderheiten ergeben. Die Arbeitsweise gründet sich auf selbsttätige Mitarbeit der Teilnehmer.

1. a. BÄUERLE, MARQUARDT, MOCKRAUER, NEUNDÖRFER".

Die Formel läßt genug Raum, um die bewährte Freiheit in der Gestaltung der Volkshochschulen nach den besonderen örtlichen Verhältnissen und der Eigenart ihres Leiters und Mitarbeiterkreises aufrecht zu erhalten. Andererseits konzentriert sie die vagen Vorstellungen über ihren Aufgabenkreis auf den Vorrang der wissenschaftlich einwandfreien Unterrichtsleistung, ohne den Blutkreis von der laienmäßigen Fragestellung und Mitarbeit über die ordnende Systematik der Arbeitsgemeinschaft zurück zur laienmäßigen Anwendung im täglichen beruflichen und politischen Menschenverkehr zu unterbinden. Es ist gut, durch die energische Betonung des schulischen Charakters die Ansprüche auf die Sonderleistung der Volkshochschule an Seelsorge und Feiertagsbildung einzuschränken.

Das Ganze stellt eine Mindestforderung dar, wie sie dem Durchschnitt der volksbildnerischen Bestrebungen in Stadt und Land zugemutet werden kann."

114. KERSCHENSTEINER, GEORG, Berufserziehung im Jugendalter, in: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, Leipzig 1929, S. 83-98; SPRANGER, EDUARD, Berufsbildung und Allgemeinbildung, in: Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, Leipzig 1929, S. 27-42; FISCHER, ALOYS, Wirtschaft und Schule, in: Mitteilungen des Deutschen Verbandes für das kaufmännische Bildungswesen, Band 77, Braunschweig 1932, S. 34-53.
115. WEITSCH, EDUARD, Der Mensch jenseits der Berufsbildung, a. a. O.; HAMMELS-BECK, OSKAR, Arbeit und Beruf, a. a. O.; ders., Problematik von Berufsbildung und Erwachsenenbildung, a. a. O.; - Vgl. im folgenden S. 231 ff.
116. Aus dem recht verstreuten Schrifttum zum "Arbeitsdienst" sei hier beispielhaft verwiesen auf: KRÜGER, ALFRED, Wegweiser durch das Schrifttum über den Deutschen Arbeitsdienst, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Köln 1936, S. 292 ff. - Im einzelnen vgl. zu den angegebenen Verfassern: BRAUER, THEODOR, Das Arbeitslosenproblem als Bildungsproblem, in: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Köln 1931/32, S. 501 ff.; ROSENSTOCK, EUGEN und von THROTHA, CARL DIETRICH (Hrsg.), Das Arbeitslager - Berichte von Arbeitern, Bauern und Studenten, Jena 1931; SYRUP, FRIEDRICH, Der freiwillige Arbeitsdienst für die männliche deutsche Jugend, in: Reichsarbeitsblatt, 1932, Nr. 37; BÄUERLE, THEODOR, Erwachsenenbildung und Arbeitsdienst, in: Freie Volksbildung, 1932, S. 255 ff.; RAUPACH, HANS, Gegenwärtiger Stand und pädagogische Bedeutung des Arbeitsdienstes für die männliche deutsche Jugend, in: Das Abendgymnasium, 5. Jg. 1933, H. 1/2; vgl. auch: PICT, WERNER, Schicksal der Volksbildung in Deutschland, a. a. O., S. 202 ff.; ferner die ausführliche Literaturliste in: Bibliographie zur Erwachsenenbildung im deutschen Sprachgebiet, zusammengestellt von WALTHER KARBE und ERNST RICHTER, Braunschweig 1962, S. 100-101.
117. MAHRHOLZ, WERNER, Hochschule und Volkshochschule, a. a. O., S. 115.
118. SCHLÜNZ, FRIEDRICH, Romantik und Realismus, a. a. O., S. 99.
119. MICHEL, ERNST, Die geistesgeschichtliche Entwicklung, a. a. O., S. 32 (zit. n. d. Wiederveröff. i.: TIETGENS, HANS, Romantik und Aufklärung, a. a. O.).
120. ibid. S. 33.
121. BÄUERLE, THEODOR, Erwachsenenbildung und Arbeitsdienst, in: Freie Volksbildung, Frankfurt a. M., VII Jg. 1932, S. 250.

122. NOHL, HERMANN, Erziehung als Lebenshilfe, a. a. O.; BREZINKA, WOLFGANG, Erziehung als Lebenshilfe, a. a. O.; BORNEMANN, ERNST, Erziehungsberatung als Lebenshilfe, a. a. O.; BÖHME, KURT, Lebenshilfe, a. a. O.; UHSADEL, WALTER, Evangelische Seelsorge, a. a. O.; HARSCH, HELMUT, Seelsorge als Lebenshilfe, a. a. O.; SCHMIDT, HANS, Seelsorge und Lebenshilfe, a. a. O.; PAAZIG, MARGOT, Lebenshilfen, a. a. O.
123. SCHEUERL, HANS, Begriff der Lebenshilfe, a. a. O., S. 16.
124. DEUTSCHER AUSSCHUß FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN, Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 44; MEISSNER, KURT, Erwachsenenbildung in einer dynamischen Gesellschaft, a. a. O., S. 34 f.; SCHEIBE, WOLFGANG, Die Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 372 f.
125. FLITNER, WILHELM, Aufgaben einer deutschen Schule, a. a. O., S. 632; WIN-GEN, MAX, Förderung der Familienbildung, a. a. O., S. 31; BÖNDEL, MARGRET, Probleme der Pädagogik, a. a. O., S. 63 ff.; PÜGGELER, FRANZ, Lebenshilfe, a. a. O., S. 435/436; BALLAUFF, THEODOR, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 31; RÖHRIG, PAUL, Begriff der Lebenshilfe, a. a. O., S. 54.
126. FORSTER, KARL, Konfessionelle oder neutrale Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 59.
127. HANSSLER, BERNHARD, Erwachsenenbildung der Zukunft, in: Erwachsenenbildung, 6. Jg. 1960, H. 3, S. 89; FORSTER, KARL, Konfessionelle oder neutrale Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 60; BALLAUFF, THEODOR, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 32; DEUTSCHER AUSSCHUß FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN, Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 44 ff.
128. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, ROMANO GUARDINI'S "Grundlegung der Bildungslehre, in: ders., Grundfragen, a. a. O., S. 90.
129. *ibid.* S. 41.
130. *ibid.* S. 49/50.
131. *ibid.* S. 47.
132. LOCH, WERNER, Die anthropologische Dimension, a. a. O., S. 78.
133. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Pädagogischer Realismus, in: ders., Grundfragen, a. a. O., S. 95.
134. SCHALLER, KLAUS und SCHÄFER, KARL-H., Bildung und Kultur, a. a. O., S. 18.
135. BODENHÖFER, H. J. und WEIZSÄCKER, C. C., Bildungsinvestitionen, Pfullin-gen 1967, S. 10.
136. BECKER, HELLMUT, Weltweite Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 12.
137. WIDMAIER, H. P. und BAHR, K., Bildungsplanung, Stuttgart 1966, S. 13.
138. TIETGENS, HANS, Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung, in: TIETGENS, HANS / MERTINEIT, WALTER / SPERLING, DIETRICH, Zukunftsperspektiven, a. a. O., S. 17.
139. WENIGER, ERICH, Zur Geistesgeschichte und Soziologie der pädagogischen Fragestellung, in: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, hrsg. v. HERMANN RÖHRS, a. a. O., S. 358.
140. NIGGEMANN, WILHELM, Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 9/10.
141. FEIFEL, ERICH, Anthropologische Strukturen des zweiten vatikanischen Kon-zils, in: Neue Folge der Ergänzungshefte der Vierteljahresschrift für wis-senschaftliche Pädagogik, Münster 1967, H. 6, S. 23.

142. BENNING, ALFONS, Bildungsbegriff der deutschen katholischen Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 202.

HAUPTTEIL I (Seite 33 - 60)

1. BALSER, FROLINDE, Anfänge der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 99.
2. Vgl. dazu: WILHELM, THEODOR, Pädagogik der Gegenwart, a. a. O., S. 447; FORSTER, KARL, Konfessionelle oder neutrale Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 59.
3. PESTALOZZI hatte dem Nationalkonvent in Paris für die Ernennung zum Mitbürger der Französischen Nation gedankt und seine Hilfe angeboten, indem er schrieb: "Ich kann im Fach der Volksbildung Licht geben wie niemand; und ich glaube, das Vaterland hat die verbundenen Kenntnisse sowie die verbundene Tätigkeit von Männern, die in diesem Fach Erfahrung haben, notwendig." (Zit. nach ADOLF HALLER, PESTALOZZI's Leben in Briefen und Berichten, Ebenhausen bei München 1927, S. 180.)
4. Vgl.: BARTSCH, Dr. (in: Pädagogisches Lexikon, Band 4, Bielefeld/Leipzig 1931, hrsg. v. HERMANN SCHWARTZ, S. 973): "Je nachdem man nun die Inhalte dieser beiden Begriffe "Volk" und "Bildung" verändert, wandelt sich auch der Oberbegriff "Volksbildung". - FROLINDE BALSER schreibt über ihre Untersuchungen (Anfänge der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 99): "Man kann diese Untersuchung nicht durchführen, ohne zu beachten, was jeweils unter "Volk" verstanden worden ist, denn die mit "Volksbildung" bezeichnete Bildungsarbeit mußte ja auf "Volk" in irgendeinem Sinne bezogen sein."
5. PÜGGLER, FRANZ, Freiheit und Bildung, a. a. O., S. 11.
6. TEWS, JOHANNES, Volk und Bildung, a. a. O., S. 7.
7. BALSER, FROLINDE, Anfänge der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 99 ff. - Diese 6 von BALSER herausgearbeiteten Bedeutungen charakterisiert WILHELM NIGGEMANN folgendermaßen (Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung a. a. O., S. 278/279):
 - "1. "Volk" als Gesamtheit in einem sprachlich und geschichtlich gemeinsamen Raum.
 2. "Volk", das im Sinne der Romantik auf die Kräfte der Vergangenheit bezogen ist, die im Volkstum sich ausformten, dem das "Gefühl der Einheit" zugrunde liegt.
 3. "Volk" in der verbreitetsten Bedeutung meint die niedrigen Klassen, die niedrigen Stände der Gesellschaft.
 4. "Volk" im Sinne von "gemeinem Pöbel".
 5. "Volk", das im politischen Raum eine Rolle zu spielen beginnt, und zwar "Volk" einmal als Untertanen, die "Gesamtheit der Bürger im Verhältnis zum Staatsoberhaupt" und "Volk", das im Sinne des Liberalismus für das Tragen einer politischen Verantwortung besonders qualifiziert war.
 6. "Volk" als Gesamtheit, das eine politische Aufgabe bewußt übernehmen will."
8. Für KOLPING, KETTELER und HITZE stellt NIGGEMANN als verwendete Bedeutungsmomente des Begriffes "Volk" fest (Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 279/280):
 - "1. "Volk" als Gesamtheit, "jedes einzelne Volk" (KETTELER). "Volk" als Gesellschaft, als Menschheit, Menschengeschlecht finden wir bei ADOLF KOLPING.
 2. "Volk" ist das "arbeitende Volk" (KETTELER), das im Gegensatz zu den "Gebildeten", den "Gelehrten" unwissende, gläubige Volk (HITZE).
 3. "Volk" gleich Arbeiterstand (HITZE), das "eigentliche Volk" im Sinne von "arbeitenden Volksklassen" (KETTELER). Es ist das "Volk", das "tätig in Schmerz und Leiden den Ernst des Lebens fühlt" (HITZE).
 4. "Volk", aufgefaßt als Gottesvolk der Kirche im Gegensatz zum Klerus (KOLPING).

5. "Volk", angewandt auf den das Volkstum tragenden Teil der menschlichen Gesellschaft, die niederen oder mittleren "Volksklassen", zu denen vor allem die Handwerker gehören (KOLPING).
6. Im Volksverein für das katholische Deutschland finden wir zum ersten Mal einen alle Ausdifferenzierungen vermeidenden umfassenden Volksbegriff: "Alle Stände, hoch und niedrig, Geistliche und Laien, Arbeitgeber und Arbeiter."
9. "Der Volksbegriff bis 1918" - so resümiert WILHELM NIGGEMANN - "ist stark differenziert, wenn er auch gegen Ende des 19. Jahrhunderts inhaltlich durch die Schicht der "Arbeiter" festgelegt scheint." (Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 286.)
10. TEWS, JOHANNES, Volk und Bildung, a. a. O., S. 7.
11. Vgl. im folgenden S. 148 ff. - Lit. Angabe vgl. Anmerkung 57 im Anmerkungsteil S. 403.
12. MANNHEIMER, ADOLF, Bildungsfrage als soziales Problem, a. a. O., S. 145; SCHULZE, ERNST, Verbreitung guter Literatur, a. a. O., S. 5; REYER, EDUARD, Handbuch des Volksbildungswesens, a. a. O., S. 59; TEWS, JOHANNES, Arbeit und Leben, a. a. O., S. 235/236.
13. SIEBERT, HORST, Selbstbild und Fremdbild der Volkshochschule, a. a. O., S. 31 ff.
14. Zit. n.: Die neue Volkshochschule, Band I, Leipzig 1926, hrsg. v. KURT KRAUSE, S. 12.
15. Die Reichsschulkonferenz 1920 - Ihre Vorgeschichte und Vorbereitung und ihre Verhandlungen - Leitsätze des 4. Ausschusses über Volkshochschule und freies Volksbildungswesen (Berichterstatter Dr. STRECKER), S. 979.
16. Vgl. in folgenden S. 177 ff.
17. Vgl. im folgenden S. 143 ff.
18. KERSCHENSTEINER, GEORG, Grundaxiom des Bildungsprozesses, a. a. O.; vgl. dazu im folgenden S. 193 ff.
19. von ERDBERG, ROBERT, Betrachtungen zur alten und neuen Richtung, a. a. O., S. 52; HOFMANN, WALTER, Grenzen der Volksbildungsarbeit, a. a. O., S. 77.
20. HORNING, KLAUS, Etappen politischer Pädagogik, a. a. O., S. 58.
21. HOFMANN, WALTER, Menschenbildung, a. a. O., S. 102.
22. von ERDBERG, ROBERT, Vom Bildungsverein zur Volkshochschule, a. a. O., S. 40.
23. ibid. S. 16.
24. von ERDBERG, ROBERT, Freies Volksbildungswesen, a. a. O., S. 371.
25. FEI TEN, JOSEF, Um den Begriff der Volksbildung, in: Der Pflug - Zweimonatsschrift des Wolframbundes, 5. Jg., H. 3, S. 109 -111. (Zit. n.: NIGGEMANN, WILHELM, Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 286.) FEI TEN hält 6 Bedeutungsweisen des Begriffes "Volk" fest (NIGGEMANN, WILHELM, Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 286):
 1. das deutsche Volk,
 2. "einfache, unzüchtige Naturen",
 3. "rohe ungezogene Bestandteile der Gesamtheit",
 4. Träger einer in bestimmten Lebensformen sich äußernden Kultur,
 5. "Volk" als Masse und
 6. "Volk" als verkommener Volksteil."
26. NIGGEMANN, WILHELM, Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 287.

27. Vgl. dazu: Das Wissen des 20. Jahrhunderts, Band VI, hrsg. v. Verlag für Wissen und Bildung, Rheda 1961, Stichwort "Volk", S. 377 f.
28. NIGGEMANN, WILHELM, Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 291 ff.
29. Vgl. dazu im folgenden S. 198 ff.; BÄUERLE, THEODOR, Staat und freies Volksbildungswesen, in: Volksbildungsarchiv, 8. Jg. 1921, S. 166-178; HOFMANN, WALTER, Gestaltende Volksbildung, a. a. O., S. 22 (HOFMANN stellt hier fest: "Daß wahre Volksbildung nur Bildung zum Volk, zum Volk-Sein bedeuten kann, glauben wir heute zu wissen. Aber gerade dieses Wissen stürzt uns in Abgründe des Nichtwissens - unseres Nichtwissens von Volkwerden und Volkverstehen. So muß Volksbildung als bewußte Volksbildung heute fast an Scharlatanerrie grenzen.") - REICHSSCHULKONFERENZ 1920, zit. n. WILHELM NIGGEMANN, Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 266; vgl. ibid. S. 266 Anmerkung 2 und 3. - Zum Problem einer Volksbildung als Volksbildung vgl. auch SCHEIBE, WOLFGANG, Die Reformpädagogische Bewegung, a. a. O., S. 366 ff.; NIGGEMANN, WILHELM, Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 266 ff.
30. HERZ, HERMANN, Das freie Volksbildungswesen, in: Deutschland und der Katholizismus, Freiburg 1918, Band 1, S. 333.
31. RITTER, EMIL, Volksbildung im deutschen Aufbau, Mönchengladbach 1919, S. 7 ff. und S. 33 ff.; Zit. ibid. S. 37.
32. Vgl. auch ibid. S. 5. - HORNING, KLAUS, Etappen politischer Pädagogik, a. a. O.
33. HORNING, KLAUS, Etappen politischer Pädagogik, a. a. O., S. 59.
34. RITTER, EMIL, Volksbildung im deutschen Aufbau, Mönchengladbach 1919, S. 47.
35. HOFMANN, WALTER, Gestaltende Volksbildung, a. a. O., S. 22.
36. Zu Problem und Methode der "Arbeitsgemeinschaft" vgl. vor allem: HENNINGSEN, JÜRGEN, Hohenrodtter Bund, a. a. O., S. 109; ders., Theorie der Volksbildung, a. a. O., S. 74; SCHEIBE, WOLFGANG, Die Reformpädagogische Bewegung, a. a. O., S. 372 f.; PÜGGELER, FRANZ, Methoden der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 229 ff.; TIETGENS, HANS, Lernen mit Erwachsenen, a. a. O., S. 53 f.
37. Zu EUGEN ROSENSTOCK-HUESSY vgl. in diesem Zusammenhang auch im folgenden S. 209ff.; ferner: JUNG, ULRICH, EUGEN ROSENSTOCK, a. a. O.
38. Vgl.: NIGGEMANN, WILHELM, Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 267.
39. ibid. S. 267.
40. HORNING, KLAUS, Etappen politischer Pädagogik, a. a. O., S. 59.
41. Zur Entwicklung des nationalen Gedankengutes vgl.: MEINECKE, FRIEDRICH, Weltbürgertum und Nationalstaat, München 1908; RÖHRIG, PAUL, Politische Bildung - Herkunft und Aufgabe, Stuttgart 1964, S. 85 ff.
42. GLÜCKEL, HANS, Volkstümliche Bildung? Versuch einer Klärung. Ein Beitrag zum Selbstverständnis der Volksschule, Weinheim 1964, S. 97.
43. HITLER, ADOLF, Mein Kampf, München 1926, S. 487 und S. 449.
44. ibid. S. 500 und S. 491.
45. BORINSKI, FRITZ, Weg zum Mitbürger, a. a. O., S. 17.
46. ibid. S. 113; vgl. im folgenden S. 234 f.
47. Zit. nach KÖTTGEN, ARNOLD / DOLFF, HELMUTH / KÜCHENHOFF, WERNER, Die Volkshochschule, a. a. O., S. 143.

48. KLAUS HORNING spricht in diesem Zusammenhang von "engstirnigen Umerziehungsversuchen, die, bis heute nachwirkend, einem dauerhaften Vertrauenskontakt der politischen Erziehungs Bemühungen in den breiten Schichten des Volkes nicht selten noch im Wege stehen." (Etappen politischer Pädagogik, a. a. O., S. 12.) Der schärfste Angriff gegen diese Art und Auffassung von Erwachsenenbildung kam von FRIEDRICH OETINGER (Partnerschaft, Stuttgart 1956, 3. Auflage - 1. Auflage 1951 unter dem Titel "Wendepunkt der politischen Erziehung - Partnerschaft als pädagogische Aufgabe"): das "Wundermittel Re-education" (S. 18) sei "gelenkte Schulung" (S. 16) zur Einführung der demokratischen Staatsform gewesen, insofern also "Propaganda für eine bestimmte Staatsform" (S. 16). Damit habe sich die Erwachsenenbildung aber nahtlos in die Reihe bisheriger "Staatsbürgerlicher Erziehungsversuche" eingereiht: "Staatsbürgerliche Erziehung war in Deutschland drei Generationen lang vorwiegend Erziehung zu einer bestimmten Staatsform. Sie war im Kaiserreich Erziehung zur konstitutionellen Monarchie, nach 1919 Erziehung zur Republik und unter HITLER Erziehung zum Führerstaat" (S. 41).
49. FRITZ BORINSKI schrieb in seinem Buch "Der Weg zum Mitbürger" (a. a. O.): Die Erwachsenenbildung habe eine "politische Verpflichtung" (S. 14) und habe eine "grundlegende Bedeutung für den Aufbau und Bestand der modernen Demokratie" (S. 17). In seiner Schlußbetrachtung stellt BORINSKI dann fest: "Der Weg zum Mitbürger geht über die mitbürgerliche Erwachsenenbildung" (S. 227). - Vgl. ferner: LIVINGSTONE, RICHARD, Zukunft der Erziehung, a. a. O.
50. Vgl. dazu: KÖTTGEN, ARNOLD / DOLFF, HELMUTH / KÜCHENHOFF, WERNER, Die Volkshochschule, a. a. O., S. 40 ff., 42 ff., 88 ff.
51. HEINRICH HANSELMANN schreibt (Andragogik, a. a. O., S. 15): "Es dürfte nach den bisherigen Ausführungen bereits verständlich sein, daß wir für die Sache der Erwachsenenbildung einen Namen finden müssen, in welchem das Wort "Volk" nicht vorkommt."
52. PICT, WERNER, Schicksal der Volksbildung in Deutschland, a. a. O., S. 29 und S. 30.
53. RASKOP, HEINZ, Die deutsche Volksbildungsbewegung und die Katholiken, in: 70. Generalversammlung der Katholiken Deutschlands in Würzburg v. 26.-30. August 1931, hrsg. v. der Geschäftsstelle des Lokalkomitees, o. O., o. J., (1931), S. 157.
54. PLATZ, HERMANN, Die nationalen Aufgaben der deutschen Katholiken in der Erziehung, in: ROSENMÜLLER, BERNHARD (Hrsg.), Das katholische Bildungsideal und die Bildungskrise, München 1926, S. 115.
55. RAEDERSCHIEDT, GEDRG, Erwachsenenbildung, a. a. O., Sp. 1014.
56. SCHULENBERG, WOLFGANG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 66; BALLAUFF, THEODOR, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 11; HANSELMANN, HEINRICH, Andragogik, a. a. O., S. 20 und S. 27 ff.
57. BALLAUFF, THEODOR, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 16.
58. ibid. S. 12.
59. KNOWLES, MALCOLM und HUSEN, TORSTEN, Erwachsene lernen, Stuttgart 1963, S. 17.
60. Vgl. oben S. 15 ff.
61. Vgl. oben S. 41.
62. SIEBERT, HORST, Theorie der Erwachsenenbildung, a. a. O., Sp. 758.
63. GRUBER, FRANZ XAVER, Der Erwachsenenunterricht - Grundlagen einer Didaktik für Volksbildner, besonders an Volkshochschulen, München 1922; Zit. n. NOHL, HERMAN, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt a. M. 1970 (7. Auflage), S. 26.

64. NOHL, HERMAN, *ibid.* S. 26 (Seitenzahlen entsprechen der 3. Auflage von 1949).
65. *ibid.* S. 26 (Seitenzahlen entsprechen der 3. Auflage von 1949).
66. Vgl. oben Anmerkung 63 (S. 374).
67. PÜGGELER, FRANZ, *Andragogik*, a. a. O., S. 12 ff.; ders., *Mündigkeit und Reife*, a. a. O., S. 12 ff. (Kap. 1).
68. BORNEMANN, ERNST, und von MANN-TIECHLER, GUSTAV, *Handbuch der Sozialerziehung*, a. a. O., Band II, S. 370 ff.
69. BROCKHAUS-ENZYKLOPÄDIE, Band 5, Wiesbaden 1968, Stichwort "education permanente", S. 239.
70. KNOLL, JOACHIM H., *Außerschulische Pädagogik*, a. a. O., S. 63 ff.; ferner: KNOLL, JOACHIM H. / SIEBERT, HORST / WODRASCHKE, GEORG, *Erwachsenenbildung am Wendepunkt*, Heidelberg 1967.
71. BALLAUFF, THEODOR, *Erwachsenenbildung*, a. a. O., S. 11 ff.; PÜGGELER, FRANZ, *Mündigkeit und Reife*, a. a. O., S. 12 ff.; SCHULENBERG, WOLFGANG, *Erwachsenenbildung*, a. a. O., S. 66; SCHERER, GEORG, *Anthropologische Aspekte*, a. a. O., S. 135 ff.; BRANDT, GUSTAV A., *Psychologie*, a. a. O., S. 157; (an anderer Stelle setzt BRANDT allerdings das Erwachsenenalter gegenüber dem Alter ab (*ibid.* S. 193 ff.).
72. MOERS, MARTHA, *Entwicklungsphasen des menschlichen Lebens*, a. a. O., S. 16 ff.; REMPLEIN, HEINZ, *Seelische Entwicklung des Menschen*, a. a. O., S. 624 ff.; ZWINGMANN, CHARLES, *Psychologie der Lebenskrisen*, a. a. O., Einleitung; BÜHLER, CHARLOTTE, *Psychologie im Leben unserer Zeit*, a. a. O., S. 207; BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH, *Krise und neuer Anfang*, a. a. O., S. 50; DORSCH, FRIEDRICH, *Psychologisches Wörterbuch*, Bern 1970, 8. Auflage, S. 117; SCHUBERT, F. C., Artikel "Erwachsenenpsychologie", in: *Lexikon der Psychologie*, hrsg. v. WILHELM ARNOLD / HANS-JÜRGEN EYSENK / RICHARD MEILI, Freiburg/Basel/Wien 1971, Band 1, Sp. 525/526.
73. Mag man das gesamte menschliche Leben in 4 (COMENIUS, M. TILING), 5 (CH. BÜHLER, M. MOERS), 6,7 (W. HELLPACH, H. SNOWBODA) oder 8 Phasen (E. H. ERIKSON) oder gar dekadenmäßig aufteilen (E. BORNEMANN) - immer sieht man (zumindest bei den periodisch orientierten Entwicklungstheorien für den gesamten menschlichen Lebenslauf) diesen Lebenslauf gegliedert in "verschiedene Lebensphasen, die kontinuierlich ineinander übergehen, aber doch, wenn sie einmal ausgeprägt sind, sich voneinander unterscheiden und analysieren lassen" (E. STERN).

Vgl. dazu: STERN, E., *Der Mensch in der zweiten Lebenshälfte*, Zürich 1955, zit. n.: *Handbuch der Psychologie*, hrsg. v. HANS THOMAE, Band 3, *Entwicklungspsychologie*, a. a. O., S. 313; TILING, M., *Die Altersstufen im menschlichen Leben*, Stuttgart 1936; BÜHLER, CH., *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*, Leipzig 1933; MOERS, M., *Die Entwicklungsphasen des menschlichen Lebens*, a. a. O.; HELLPACH, W., *Das Wellengesetz unseres Lebens*, Hamburg 1941; SNOWBODA, H., *Das Siebenjahr*, Wien 1917; ERIKSON, E.H., *Kindheit und Gesellschaft*, Stuttgart 1961; BORNEMANN, E., *Das Menschenbild der Psychologie*, in: DRESCHER, G., *Der Mensch*, a. a. O.

Die Phasen des Erwachsenenalters werden bei den meisten Autoren mit 2 oder 3 angegeben (EA = Erwachsensein i. e. S.) (Lit. Angabe s. v. Abschnitt):

EA	HAVINGHORST	BUHLER	MOERS	REMPLIN	POGGELER
1. Ph.	frühes EA (18-35)	1. Erwachse- nenphase (22-27)	1. Erwach- senenphase (24-32)	Frühes o. jugendl.EA (20/21 - 30/32)	Der junge Er- wachsene (21/24 - 30/32)
2. Ph.	mittleres Alter (35 - 60)	Reife, Mann- heit u. Frau- heit (30/32 - 43/44)	2. Erwach- senenphase (32-42)	mittl. o. reifes EA (30/32 - 42/44)	Der Erwachsene der Lebensmit- te 30/32 - 43/44)
3. Ph.		Krisis d. Lebenswende (40-56)	3. Erwach- senenphase (42 -)	Spätes EA (42/44 - 56/58)	Erfahrung der Grenze 43/44 - 56/

74. RÜCKRIEM, GEORG M., Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 237
75. Vgl. dazu: MALETZKE, GERHARD, Fernsehen im Leben der Jugend - Studien und Untersuchungen, Hamburg 1959, S. 11 f. (dort auch entsprechende Lit. Angabe).
76. SCHELSKY, HELMUT, Die skeptische Generation - Eine Soziologie der deutschen Jugend, Düsseldorf/Köln 1967, S. 88. - An anderer Stelle (S. 108) schreibt SCHELSKY: "Danach liegt die entscheidende soziale Strukturgrenze, der Sprung aus einem sozialen Horizont in den anderen, nicht zwischen Jugend und Erwachsenensein, sondern zwischen Kindheit und Jugend." - Zum Problem der Ausdehnung des Jugendalters in der modernen Gesellschaft vgl. bei DAVID P. AUSUBEL (Jugendalter, a. a. O.) S. 307 ff.
77. REMPLEIN, HEINZ, Seelische Entwicklung des Menschen, a. a. O., S. 628.
78. HELLER, EWALD, Der alte Mensch in unserer Zeit, in: Neue Sammlung, Göttingen, 5. Jg. 1965, S. 540.
79. ZWINGMANN, CHARLES, Psychologie der Lebenskrisen, a. a. O., S. XIV.
80. RÜCKRIEM, GEORG M., Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 237.
81. Zur ähnlichen Problematik beim Erziehungsbegriff vgl.: DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung, a. a. O., S. 249 ff.
82. Vgl. dazu: SCHULENBERG, WOLFGANG, Bildungsappell und Rollenkonflikt - Zur Kritik des Erwachsenseins und der Erwachsenenbildung in der Gegenwart, in: RITTERS, CLAUS, (Hrsg.), Theorien, a. a. O., S. 147.
83. ibid. S. 148.
84. Vgl.: STRZELEWICZ, WILLY (Hrsg.), Das Vorurteil als Bildungsbarriere, Göttingen 1965; GAMM, HANS JOCHEN, Pädagogische Studien zum Problem der Judenfeindschaft, Neuwied 1966.
85. Ein Beispiel für solche Generalisierungen gibt WOLFGANG SCHULENBERG (Bildungsappell und Rollenkonflikt, s. o. Anm. 82) auf der Seite 148:
"Ein Beispiel für den Hang, Konventionen biologisch zu generalisieren: Im 19. und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts trugen im europäischen Kulturkreis die Frauen meistens längere Haare als die Männer. Diese Modeerscheinung verwaltete sich in dem renomierten Klinischen Wörterbuch von W. PSYCHYREMBEL noch in der 154.-184. Auflage von 1964 zu der Behauptung, "langes Haar" gehöre zu den sekundären biologischen Geschlechtsmerkmalen der Frau ("beim Weibe" in der Auflage von 1943). Das Vorwort nennt etwa

zwanzig hochqualifizierte Mediziner, die als Mitarbeiter "das Höchstmögliche versuchten, um das Buch auf den augenblicklichen Stand der medizinischen Wissenschaft zu bringen".

86. RÜCKRIEM, GEORG M., Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 238.
87. BALLAUFF, THEODOR, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 12.
88. SCHULENBERG, WOLFGANG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 70.
89. *ibid.* S. 66.
90. MIESKES, HANS, Was ist Bildung?, a. a. O., S. 20.
91. Vgl. dazu: SCHAARSCHMIDT, ILSE, Der Bedeutungswandel, a. a. O., S. 87
92. Zit. n.: GROOTHOF, HANS-HERMANN, Stichwort "Bildung", in: Pädagogik, hrsg. v. HANS-HERMANN GROOTHOF, a. a. O., S. 40.
93. DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN, Situation und Aufgabe der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 14.
94. DOHMEN, GÜNTHER, Bildung und Schule, Band 1, a. a. O., S. 15.
95. SCHALLER, KLAUS und SCHÄFER, KARL-HEINZ, Bildung und Kultur, a. a. O., S. 17.
96. SCHULENBERG, WOLFGANG, Stichwort "Erwachsenenbildung", in: Pädagogik, hrsg. v. HANS-HERMANN GROOTHOF, a. a. O., S. 66.
97. BALLAUFF, THEODOR, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 17.
98. Vgl. den Ausspruch JAKOB von UEXKÜLLS (zit. n. WERNER, CARL ARTUR, Handbuch der Erwachsenenpädagogik, a. a. O., S. 9): "Nur das sich selbst Gestaltende besitzt Gestalt." - Ähnlich formulierte MAX SCHELER (Die Formen des Wissens und der Bildung, Bonn 1925, S. 37): "Gebildet ist ..., wer sich eine persönliche Struktur aneignete." - Vgl. weiterhin: ARP, WILHELM, Deutsche Bildung im Kampf um Begriff und Gestalt unseres arteigenen Menschentums, Leipzig 1943, S. 64.
99. STIPPEL, FRITZ, Aspekte der Bildung, Donauwörth 1966, S. 9; WERNER, CARL ARTUR, Handbuch der Erwachsenenpädagogik, a. a. O., S. 8 ff.
100. STIPPEL, FRITZ, Aspekte der Bildung, Donauwörth 1966, S. 9.
101. HAHN, WILHELM, Der neue Standort der Erwachsenenbildung, in: KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. VII.
102. ORTHEN, in: KULTUSMINISTERIUM NORDRHEIN-WESTFALEN, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 1/2.
103. GROOTHOF, HANS-HERMANN, Artikel "Bildung", in: Pädagogik, hrsg. v. HANS-HERMANN GROOTHOF, a. a. O., S. 35.
104. *ibid.* S. 35.
105. TIETGENS, HANS, Lernen mit Erwachsenen, a. a. O., S. 29.
106. SCHALLER, KLAUS und SCHÄFER, KARL-H., Bildung und Kultur, a. a. O., S. 18.
107. dtv-Lexikon, Band 5, Stichwort "Erwachsenenbildung", München 1967, S. 210.
108. SCHULENBERG, WOLFGANG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 66.
109. RÜCKRIEM, GEORG M., Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 238.
110. SCHULENBERG, WOLFGANG, Artikel Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 227.
111. HAHN, WILHELM, Der neue Standort der Erwachsenenbildung, in: KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. VII.
112. Vgl. dazu: SCHULENBERG, WOLFGANG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 68/69.

113. Vgl. dazu: KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O., Titel
114. Vgl. ibid. S. 20 ff.; 48 ff.
115. Zum sog. "Bochumer Plan" vgl. vor allem: Volkshochschule im Westen, Dortmund 1966, die Aufsätze S. 188 ff.; 191 ff.; 194 ff.; 196 ff.; 317 ff.; 319 ff.; ferner: KNOLL, HANS-JOACHIM / SIEBERT, HORST / WODRASCHKE, GEORG, Erwachsenenbildung am Wendepunkt, Heidelberg 1967.
116. GROOTHOFF, HANS-HERMANN, Stichwort "Bildungswesen in der BRD", in: Pädagogik, hrsg. v. HANS-HERMANN GROOTHOFF, a. a. O., S. 46.
117. SCHULENBERG, WOLFGANG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 69.
118. Gerade diese beiden Aspekte kennzeichnen nach HORST SIEBERT die Erwachsenenbildung, wenn er schreibt (Theorie der Erwachsenenbildung, in: Pädagogisches Lexikon, hrsg. v. WALTER HORNEY, JOHANN PETER RUPPERT und WALTER SCHULTZE, Gütersloh 1970, Sp. 758-760): "Erwachsenenbildung meint einmal die institutionelle Gesamtheit der Einrichtungen, die Kenntnisse und Einsichten vermitteln, bezeichnet ferner den intentionalen Bildungsprozeß, aber auch im Sinne von Selbstbildung das Bemühen des einzelnen um seine ständige Vervollkommenung." (Sp. 758).
119. SCHALLER, KLAUS und SCHÄFER, KARL-H., Bildung und Kultur, a. a. O., S. 18.
120. Vgl. dazu auch: BENNING, ALFONS, Bildungsbegriff der deutschen katholischen Erwachsenenbildung, a. a. O.
121. NIGGEMANN, WILHELM, Selbstverständnis der katholischen Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 351.
122. Zur unterschiedlichen Strukturierung und Lebensausstattung vgl. in diesem Zusammenhang vor allem auch: BORNEMANN, ERNST und von MANN-TIECHLER, Handbuch der Sozialerziehung, Band I, a. a. O., S. 14 ff.; ferner: DRESCHER, HANS-GEORG, Der Mensch, a. a. O.
123. PÜGGELER, FRANZ, Inhalte der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 232/233.
124. BENNING, ALFONS, Bildungsbegriff der deutschen katholischen Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 39.
125. Vgl. oben S. 42 ff.
126. AUSUBEL, DAVID P., Jugendalter, a. a. O., S. 217
127. ibid. S. 217.
128. ibid. S. 217.
129. ibid. S. 217.
130. ibid. S. 217. - Solche Determinanten sind z. B. "Geschlecht, Körperkraft, Anzahl der Individuen in der Gruppe, relatives Durchsetzungsvermögen, Neuheit in der Gruppe" usw. (ibid. S. 217).
131. ibid. S. 218.
132. ibid. S. 303.
133. ibid. S. 303.
134. ibid. S. 303.
135. WARTENWEILER, FRITZ, Stichwort "Erwachsenenbildung", in: Lexikon der Pädagogik, Band 1, hrsg. v. WILLMANN INSTITUT, München / Bern 1950, Sp. 352.
136. GROOTHOFF, HANS-HERMANN, Stichwort "Erwachsenenbildung", in: Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete, hrsg. v. GERHARD HEESE und HERMANN WEGENER, Band 1, Berlin 1969, Sp. 796.

137. KNOLL, JOACHIM H., Außerschulische Pädagogik, a. a. O., S. 69.
138. ibid. S. 69.
139. ibid. S. 69.
140. SCHULENBERG, WOLFGANG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 68.
141. BONDY, KURT, Pubertät als sozialkulturelles Phänomen, in: Moderne Entwicklungspsychologie, hrsg. v. O. W. HASELOFF und H. STACHOWIAK, Berlin 1956, S. 90.
142. RUDOLF BERGIUS schreibt dazu beispielsweise (Entwicklung als Stufenfolge, in: Handbuch der Psychologie, hrsg. v. HANS THOMAE, Band 3, Entwicklungspsychologie, Göttingen 1959, S. 177):
 "Als normgerechtes Ende der Reifezeit gelten die Stabilisierung der Persönlichkeit, die Übernahme der Geschlechts- und Berufsrollen und damit die "Eingliederung" in die Gesellschaft." - FRIEDRICH DORSCH (Psychologisches Wörterbuch, Bern 1970, 8. Auflage, S. 353) formuliert: "Es (das Erwachsenenalter, d. V.) ist beim Menschen dadurch ausgezeichnet, daß die Suche nach den allgemeinen Lebensidealen und Zielen abgeschlossen ist und das Individuum sich auf die Erfüllung seiner Aufgaben bzw. die Bewältigung der Lebensanforderungen konzentriert." - HEINZ REMPLEIN (Seelische Entwicklung des Menschen, a. a. O., S. 392) meint: "... Erwachsenen, der sich und gegebenenfalls eine eigene Familie ernährt und sich den in seinem Beruf an ihn herangetragenen Forderungen als gewachsen erweist."
143. SCHULENBERG, WOLFGANG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 66.
144. ibid. S. 66.
145. KNOLL, HANS-JOACHIM, Außerschulische Pädagogik, a. a. O., S. 70.
146. ibid. S. 62.
147. AUSUBEL, DAVID P., Jugendalter, a. a. O., S. 303.
148. KNOLL, JOACHIM H., Außerschulische Pädagogik, a. a. O., S. 70.
149. Zit. n. ibid. S. 66-67.
150. Zit. n. SCHULENBERG, WOLFGANG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 66.
151. KAPP, ALEXANDER, PLATONS Erziehungslehre als Pädagogik für den einzelnen und als Staatspädagogik, Minden und Leipzig 1833. - Vgl. dazu: PÜGGELER, FRANZ, ALEXANDER KAPPS Versuch über die "Andragogik" PLATONS, in: Pädagogische Rundschau, 19. Jg. 1965, Ratingen, S. 699-708.
152. HERBART, JOHANN FRIEDRICH, Werke, hrsg. v. G. HARTENSTEIN, Band 9,2, Leipzig 1851, S. 437.
153. ROSENSTOCK-HUESSY, EUGEN, Andragogik, in: PICT, WERNER und ROSENSTOCK, EUGEN, Im Kampf um die Erwachsenenbildung, Leipzig 1926, S. 119 und 193.
154. HANSELMANN, HEINRICH, Andragogik, Zürich 1951. - HANSELMANN spricht vom "Andragogen" als einem "Samariter der seelischen Leiden."
155. PÜGGELER, FRANZ, Einführung in die Andragogik, Ratingen 1957.
156. Vgl. dazu: BROCKHAUS-ENZYKLOPÄDIE, Band 1, Stichwort "Andragogik", Wiesbaden 1966, S. 504; PÜGGELER, FRANZ, Einführung in die Andragogik, Ratingen 1957, Buchtitel; HEINEN, ANTON, Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, Band I, Stichwort "Erwachsenenbildung", hrsg. v. DEUTSCHEN INSTITUT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK, Freiburg 1930, Sp. 666. STARKE, MARIE-THERES, Stichwort "Andragogik", in: Lexikon der Pädagogik, Band V, Freiburg/Basel/Wien 1964, Sp. 13.
157. KNOLL, JOACHIM H., Außerschulische Pädagogik, a. a. O., S. 69.

158. *ibid.* S. 67 ff.
159. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Pädagogie - Pädagogik - Erziehungswissenschaft, in: *ders.*, Grundfragen, a. a. O., S. 10.
160. *vgl. ibid.* S. 10 ff.
161. *vgl. ibid.* S. 10.
162. ROTHACKER, ERICH, Logik und Systematik der Geisteswissenschaften, München/Berlin 1926.
163. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Pädagogie - Pädagogik - Erziehungswissenschaft, in: *ders.*, Grundfragen, a. a. O., S. 12.

HAUPTTEIL I (Seite 60 - 72)

1. Der große DUDEN, Band 7, Etymologie - Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache, Mannheim 1963, S. 259, (Stichwort "helfen") und S. 265 (Stichwort "Hilfe").
2. LA FONTAINE, Leben eines armen Landpredigers, 1800; NÜN, WILHELM, 1525 (SOLTAN-HILDEBRAND, Dt. Histor. Volkslieder); BÜRGER, GOTTFRIED AUGUST, Gedichte 1773; - alle zit. n.: TRÜBNER'S DEUTSCHES WÖRTERBUCH, hrsg. v. ALFRED GOETZE, Berlin 1939, Band II, Stichwort "helfen", S. 399 ff.
3. SCHMELLER-FROMMANN, Bayerisches Wörterbuch (1872), Sp. 1092 - zit. n. TRÜBNER'S DEUTSCHES WÖRTERBUCH, hrsg. v. ALFRED GOETZE, Berlin 1939, Band III, Stichwort "helfen", S. 399/400.
Die Bedeutung des Wortes "Helfershelfer" hat sich heute nur noch im abwertenden Sinne gehalten (vgl.: Der große DUDEN, Band 10, Bedeutungswörterbuch, Mannheim/Wien/ Zürich 1970, Stichwort "Helfershelfer", S. 324): "jemand, der einem anderen bei der Ausführung einer unrechten Tat hilft."
4. UHLSTEIN, Lexikon der deutschen Sprache, Frankfurt/Berlin 1969, S. 429.
5. Zit. n. TRÜBNER'S DEUTSCHES WÖRTERBUCH, hrsg. v. ALFRED GOETZE, Berlin 1939, Band III, Stichwort "Hilfe", S. 436; ferner: Psalm 27,9 - oder aber Psalm 38, 23, wo es heißt: "Herr, meine hülfe".
6. GRIMM, JAKOB und WILHELM, Deutsches Wörterbuch, Band IV, 2, Leipzig 1877, Sp. 950.
7. 1. Chron. 13, 21 übersetzt MARTIN LUTHER: "Und sie holfen DAVID wider die Kriegsleute."
8. GRIMM, JAKOB und WILHELM, Deutsches Wörterbuch, Band IV, 2, Leipzig 1877, Sp. 1323 und Sp. 1325. - Der große DUDEN weist im Band 10 (Bedeutungswörterbuch, Mannheim/Wien/Zürich 1970, S. 324) ebenfalls noch diese beiden Bedeutungen für das Verb "helfen" nach: "... 1. (jmd.) unterstützen; bei etwas behilflich sein ... 2. nützen ..."
9. Sachsenspiegel - zit. n. TRÜBNER'S DEUTSCHES WÖRTERBUCH, hrsg. v. ALFRED GOETZE, Berlin 1939, Band III, Stichwort "helfen", S. 399.
10. GOTTFRIED VON STRASSBURG, Tristan 1572 - zit. n. TRÜBNER'S DEUTSCHES WÖRTERBUCH, hrsg. v. ALFRED GOETZE, Berlin 1939, Band III, Stichwort "helfen", a. a. O., S. 399.
11. TRÜBNER'S DEUTSCHES WÖRTERBUCH, hrsg. v. ALFRED GOETZE, Berlin 1939, Band III, Stichwort "Hilfe", a. a. O., S. 435. Der große DUDEN, Band 10, Bedeutungswörterbuch, Mannheim/Wien/Zürich 1970, Stichwort "Hilfe", S. 333.
12. BANG, RUTH, Hilfe zur Selbsthilfe, a. a. O., S. 17.

13. GELLERT spricht beispielsweise "von dem hilflosen Zustande der Kinder."
14. BANG, RUTH, Hilfe zur Selbsthilfe, a. a. O., S. 21.
15. BANG, RUTH, Psychologische und methodische Grundlagen, a. a. O., S. 120/121.
16. Der große DUDEN, Band 10, Bedeutungswörterbuch, Mannheim/Wien/Zürich 1970, Stichwort "Selbsthilfe", S. 590.
17. MOLLENHAUER, KLAUS, Stichwort "Sozialpädagogik", a. a. O., S. 295.
18. Vgl. dazu: BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH, Existenzphilosophie, a. a. O., S. 79: "Auf diese Weise stehen sich dann im heutigen Sprachgebrauch Rat und Tat als gegensätzlich gegenüber, und wenn man sie, schon durch den Reim zusammengehalten, häufig in sprichwörtlicher Wendung zusammen gebraucht, so bezeichnen sie die beiden verschiedenen Formen der Hilfe, von denen die eine durch Belehrung in Worten und die andere durch handanlegendes Eingreifen geschieht."
19. HULTKRANZ, AKE, Stichwort "Leben", in: Die Religion in Geschichte und Gegenwart, hrsg. v. KURT GALLING, Band IV, Tübingen 1960, Sp. 248.
20. Der große DUDEN, Band 7, Etymologie - Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache, Mannheim 1963, Stichwort "leben", S. 392.
21. WASSERZIEHER, ERNST, Woher - Ableitendes Wörterbuch der deutschen Sprache, Bonn 1952 (13. Auflage), S. 272.
22. GRIMM, JAKOB und WILHELM, Deutsches Wörterbuch, Band II, Leipzig 1860, Sp. 90.
23. Der große DUDEN, Band 7, Etymologie - Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache, Mannheim 1963, Stichwort "Leib", S. 396.
24. GRIMM, JAKOB und WILHELM, Deutsches Wörterbuch, Band VI, Leipzig 1885, Sp. 397.
25. *ibid.* Sp. 410 und Sp. 397.
26. LUTHER, MARTIN, zit. n. GRIMM, JAKOB und WILHELM, Deutsches Wörterbuch, Band VI, Leipzig 1885, Sp. 397.
27. *ibid.* Sp. 397.
28. *ibid.* Sp. 410.
29. TRÜBNER'S DEUTSCHES WÖRTERBUCH, hrsg. v. ALFRED GOETZE, Berlin 1943, Band IV, S. 406.
30. NIEBUHR, Kleine Schriften, zit. n. GRIMM, JAKOB und WILHELM, Deutsches Wörterbuch, Band VI, Leipzig 1885, S. 410.
31. VELTHAUS, GERHARD, Schule und Leben, a. a. O., S. 11.
32. Vgl. dazu: HIRSCHBERGER, JOHANNES, Geschichte der Philosophie, a. a. O., Band II, S. 530.
33. *ibid.* S. 531.
34. Vgl.: BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH, Lebensphilosophie, a. a. O., S. 12.
35. GRIMM, JAKOB und WILHELM, Deutsches Wörterbuch, Band VI, Leipzig 1885, Sp. 411.
36. WILLEH, WOLFRAM, zit. n. GRIMM, JAKOB und WILHELM, Deutsches Wörterbuch, Band VI, Leipzig 1885, Sp. 411.
37. GRIMM, JAKOB und WILHELM, Deutsches Wörterbuch, Band VI, Leipzig 1885, Sp. 399/412/417. LUTHER übersetzt im gleichen Sinne (Neh. 5,2): "Und waren etliche, die da sprachen: Unsere Söhne und Töchter sind viel, laßt

uns Getreide nehmen und essen, daß wir leben."

38. GRIMM, JAKOB und WILHELM, Deutsches Wörterbuch, Band VI, Leipzig 1885, Sp. 404. LUTHER Übersetzte beispielsweise (Luk. 10, 28): "Tue das, so wirst du leben." Eine solche Betonung erfolgt dann vor allem im Gegensatz zum erwarteten oder befürchteten Tod: "Gehe hin, dein Sohn lebet" (Joh. 4, 50) oder aber SCHILLER im "Tell" (3, 3): "Der Knabe lebt, der Apfel ist gefallen!"
39. GELLERT, CHRISTIAN FÜRCHTEGOTT, Ev. Kirchengesangbuch, Lied Nr. 67; ferner: "Wenn unser Leib auch stirbt, lebt doch unsere Seele" bzw. "Lieber, laß meine Seele leben" (1. Kön. 20, 32). (Beides zit. n. GRIMM, JAKOB und WILHELM, Deutsches Wörterbuch, Band VI, Leipzig 1885, Sp. 397).
40. Vgl.: BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH, Stichwort Lebensphilosophie, a. a. O., Sp. 253.
41. ORTEGA Y GASSET, JOSEF, Geschichte als System, Stuttgart 1943, S. 9; vgl. dazu auch: BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH, Stichwort "Lebensphilosophie", a. a. O., Sp. 253.
42. dtv-Lexikon, Band 11, München 1967, Stichwort "Leben", S. 145.
43. Vgl. dazu: HERDERS Kleines philosophisches Wörterbuch, Herder-Bücherei, Band 16, Freiburg 1958, S. 79.
44. BEGSON, HENRI, Schöpferische Entwicklung, a. a. O., S. 13.
45. ibid. S. 13.
46. Vgl. dazu: LORENZ, KONRAD, Über tierisches und menschliches Verhalten - Aus dem Werdegang der Verhaltenslehre, 2. Bd., Stuttgart/Hamburg 1965; DRESCHER, HANS-GEORG, Der Mensch, a. a. O.; THEWS, KLAUS H., Verhaltensforschung, die uns angeht, Gütersloh 1972.
47. ROSEGGER, PETER, Biographische Blätter, 1895, zit. n. TRÜBNER'S DEUTSCHES WÖRTERBUCH, hrsg. v. ALFRED GOETZE, Berlin 1943, Band 4, S. 406.
48. DÜRFLE, ANTON, Wendelin 1937, zit. n. TRÜBNER'S DEUTSCHES WÖRTERBUCH, hrsg. v. ALFRED GOETZE, Berlin 1943, Band 4, S. 406.
49. Zit. n. BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH, Lebensphilosophie, a. a. O., S. 46.
50. VELTHAUS, GERHARD, Schule und Leben, a. a. O., S. 12.
51. GEISSLER, GEORG, Die Aufgabe im Leben des Menschen und ihre Bedeutung, in: Die Sammlung, Göttingen 1950, S. 673 ff.
52. VELTHAUS, GERHARD, Schule und Leben, a. a. O., S. 12.
53. SCHALLER, KLAUS und SCHÄFER, KARL-H., Bildung und Kultur, a. a. O., S. 14 und S. 15.
54. LESSING, GOTTHOLD EPHRAIM, zit. n. SCHALLER, KLAUS und SCHÄFER, KARL-H., Bildung und Kultur, a. a. O., S. 17.
55. STALLMANN, MARTIN, Stichwort "Tod und Endlichkeit", in: Pädagogisches Lexikon, hrsg. v. HANS-HERMANN GROOTHOFF und MARTIN STALLMANN, a. a. O., Sp. 950.
56. SCHALLER, KLAUS und SCHÄFER, KARL-H., Bildung und Kultur, a. a. O., S. 15.
57. DÜPP-VORWALD, HEINRICH, Pädagogie, Pädagogik, Erziehungswissenschaft, in: ders., Grundfragen, a. a. O., S. 18.
58. STALLMANN, MARTIN, Stichwort "Tod und Endlichkeit", in: Pädagogisches Lexikon, hrsg. v. HANS-HERMANN GROOTHOFF und MARTIN STALLMANN, a. a. O., Sp. 953.

59. GROOTHOFF, HANS-HERMANN, Stichwort "Anthropologie, Philosophische", in: Pädagogisches Lexikon, hrsg. v. HANS-HERMANN GROOTHOFF und MARTIN STALLMANN, a. a. O., Sp. 27/28.
60. Vgl. dazu im Text S. 11 ; - ferner die entsprechende Anmerkung Nr. 56 (S. 364) und BINSWANGER, LUDWIG, Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins, Zürich 1953 (2. Auflage); LERSCH, PHILIPP, Der Mensch als soziales Wesen, München 1964.
61. JENTSCH, WERNER, Handbuch Jugendseelsorge, Band 1, a. a. O., S. 44.
62. Vgl. dazu: HABERMAS, JÜRGEN, Stichwort "Anthropologie", in: Das FISCHER-Lexikon, Band 11, Philosophie, hrsg. v. ALWIN DIEMER und IVO FRENZEL, Frankfurt 1958, S. 21 f.
63. Vgl. dazu: HABERMAS, JÜRGEN, Stichwort "Anthropologie", in: DIEMER, ALWIN und FRENZEL, IVO, Philosophie (Das Fischer-Lexikon, Band 11), Frankfurt a. M. 1961 (101.-125. Tausend), S. 18-35.
64. Vgl. dazu: STALLMANN, MARTIN, Stichwort "Tod und Endlichkeit", in: Pädagogisches Lexikon, hrsg. v. HANS-HERMANN GROOTHOFF und MARTIN STALLMANN, a. a. O., Sp. 955.

HAUPTTEIL I (Seite 72 - 125)

1. NOHL, HERMANN, Erziehung als Lebenshilfe, a. a. O., Titel.
2. ibid. S. 64.
3. ibid. S. 64.
4. ibid. S. 65.
5. ibid. S. 64.
6. ibid. S. 70.
7. ibid. S. 66.
8. ibid. S. 68.
9. ibid. S. 69.
10. ibid. S. 70.
11. ibid. S. 70.
12. ibid. S. 64.
13. ibid. S. 64.
14. BREZINKA, WOLFGANG, Erziehung als Lebenshilfe, a. a. O., Titel.
15. ibid. S. 342.
16. ibid. S. 13/14.
17. ibid. S. 15.
18. ibid. S. 191 ff.
19. ibid. S. 198 ff.
20. ibid. S. 193 ff.
21. ibid. S. 101.
22. ibid. S. 202 - Vgl. dazu: PESTALOZZI, ARNERS Gutachten über Kriminalgesetzgebung, Band 5, S. 168; - ferner: Auch NIETZSCHE forderte mit Blick auf das entartete "Klassische Bildungsideal", "daß der Mensch vor allem zu

- leben lerne." (Zit. n. BREZINKA, WOLFGANG, Erziehung als Lebenshilfe, a. a. O., S. 379).
23. FLITNER, WILHELM, Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung, Godesberg 1947, S. 62.
 24. BREZINKA, WOLFGANG, Erziehung als Lebenshilfe, a. a. O., S. 202.
 25. *ibid.* S. 202.
 26. *ibid.* S. 190.
 27. Vgl. PETZELT, ALFRED, Kindheit - Jugend - Reifezeit, Freiburg 1964, 5. Auflage, Titel.
 28. FLITNER, WILHELM, Systematische Pädagogik, Stuttgart 1933; - 2. Auflage Stuttgart 1950 unter dem Titel "Allgemeine Pädagogik", a. a. O.
 29. FLITNER, WILHELM, Allgemeine Pädagogik, a. a. O., S. 30.
 30. *ibid.* S. 35.
 31. *ibid.* S. 54 (7. Auflage 1961).
 32. *ibid.* S. 55.
 33. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Pädagogischer Realismus, in: ders., Grundfragen, a. a. O., S. 94/95.
 34. *ibid.* S. 97.
 35. RÖHRS, HERMANN, Die Gestaltung der Volksschuloberstufe - eine Bewährungsprobe für die Schulreform, in: ders., Die Bildungsfrage, a. a. O., S. 402 und S. 411.
 36. Vgl.: REIRING, HUGO, Staatsbürgerliche Erziehung; HAASE, OTTO, Musisches Leben; KRIES, WOLFGANG, Lebensspiel als Lebenshilfe; DIESSEL, RUDOLF, Probleme der wenig gegliederten Landschule, in: Handbuch für Lehrer, hrsg. v. ALFRED BLUMENTHAL u. a., Band 2, Die Praxis der Unterrichtsgestaltung, Gütersloh 1961, 3. Auflage, S. 644 ff.
 37. HORNEY, WALTER, Allgemeine Grundsätze des Unterrichts; KÜCHENHOFF, WERNER, Jugendpflege und Jugendschutz - beide in: Handbuch für Lehrer, Band 1, Die Praxis im Lehramt, hrsg. v. ALFRED BLUMENTHAL u. a., 4. Auflage, Gütersloh 1960, S. 417 f. bzw. S. 655; MÜCKE, RUDOLF, Der Grundschulunterricht, Bad Heilbrunn/Obb. 1969, 2. Auflage, S. 13, 14, 20 ff.; BESSER, LUISE, Überblick über neue Formen der Lebenshilfe, in: Die Herausforderung des Pädagogen durch die heutige Zeit, hrsg. v. LUISE BESSER / ERIKA HOFFMANN / MINNIE STAHL / FRIEDA SOPP, Heidelberg 1963, S. 30-32; MACH, ERICH, In Berlin entwickelte Formen pädagogischer Lebenshilfe, in: *ibid.* (Die Herausforderung) S. 33-40; SÜLAU, ELISABETH, Soziale Gruppenarbeit, a. a. O.; RÖHRS, HERMANN, Die Gestaltung der Volksschuloberstufe - eine Bewährungsprobe für die Schulreform, in: Die Schule und ihre Reform in der gegenwärtigen Gesellschaft, hrsg. v. RÖHRS, HERMANN, Heidelberg 1962, S. 66-87.
 38. MÜCKE, RUDOLF, Der Grundschulunterricht, Bad Heilbrunn/Obb. 1969, 2. Auflage, S. 23.
 - 38 a. WILHELM, THEODOR, Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1963 (3. Auflage), S. 242.
 39. WILHELM, THEODOR, Begriff "Sozialpädagogik", a. a. O., S. 390/391.
 40. *ibid.* S. 386.
 41. *ibid.* S. 387.
 42. *ibid.* S. 387.
 43. *ibid.* S. 388.

44. *ibid.* S. 388.
45. *ibid.* S. 386.
46. *ibid.* S. 389.
47. MOLLENHAUER, KLAUS, Stichwort "Sozialpädagogik", a. a. O., S. 289.
48. WILHELM, THEODOR, Begriff "Sozialpädagogik", a. a. O., S. 386.
49. *ibid.* S. 376.
50. WILHELM, THEODOR, Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1963, 3. Auflage, S. 426.
51. Vgl. dazu: Handbuch der Pädagogik, hrsg. v. HERMANN NOHL und LUDWIG PAL-LAT, Band V, Sozialpädagogik, Langensalza 1929.
52. REIRING, HUGO, Auftrag der Volksschuloberstufe, a. a. O., S. 287.
53. *ibid.* S. 287/288.
54. *ibid.* S. 286.
55. *ibid.* S. 290.
56. *ibid.* S. 287.
57. *ibid.* S. 289 und S. 292.
58. REIRING, HUGO, Staatsbürgerliche Erziehung, a. a. O., S. 363 ff.
59. *ibid.* S. 367.
60. *ibid.* S. 369.
61. *ibid.* S. 373.
62. *ibid.* S. 373.
63. HAASE, OTTO, Musisches Leben, a. a. O., Titel.
64. SCHULZE, THEODOR und GROOTHOFF, HANS-HERMANN, Stichwort "Musische Erziehung", in: GROOTHOFF, HANS-HERMANN und STALLMANN, MARTIN (Hrsg.), Pädagogisches Lexikon, a. a. O., Sp. 645-649.
65. Vgl. dazu vor allem die Bücher von: BUBER, MARTIN, Dialogisches Leben, Zürich 1947; GÜTSCH, GEORG, Musische Bildung, 3 Bände, Wolfenbüttel 1949 ff.; PIEPER, JOSEF, Muße und Kult, München 1949; BRUN, PAUL, Das Gesamtmusische, in: Bildung und Erziehung, 3. Jg. 1950, S. 256-262; WEISMANTEL, LEO, und HILKER, FRANZ, Musische Erziehung, Stuttgart 1950; MALSCH, RUDOLF, Das Musische in der Erziehung, in: FISCHER, HANS (Hrsg.), Handbuch der Musikerziehung, Berlin 1954, S. 7-23; - Zu dem Buch von OTTO HAASE vgl. den polemisch-antithetischen Aufsatz von GUNTER OTTO (Die Theorie der Musischen Bildung und ihr Verhältnis zur Realität, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 11. Jg. 1959, S. 457-464) und die Erwiderung HAASES (in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 11. Jg. 1959, S. 464 ff.).
66. HAASE, OTTO, Musisches Leben, a. a. O., S. 8.
67. *ibid.* S. 10 und S. 8.
68. *ibid.* S. 13.
69. *ibid.* S. 13 ff.
70. *ibid.* S. 22.
71. *ibid.* S. 100.
72. Vgl. dazu: DIESSEL, RUDOLF, Probleme der wenig gegliederten Landschule, in: Handbuch für Lehrer, Band 2, Die Praxis der Unterrichtsgestaltung,

hrsg. v. ALFRED BLUMENTHAL u. a., Gütersloh 1961, 3. Auflage, S. 644 ff.; KUHMHÖRER, FRANZ, Kunsterziehung, Bochum o. J. (1969).

73. Vgl. dazu u. a.: WARNER, THEODOR, Musische Erziehung, Berlin/Darmstadt 1954; KAMLAH, WILHELM, Die Singbewegung und die Musische Bildung, in: Die Sammlung, 10. Jg. 1955, S. 606-613; ADDORNO, THEODOR W., Dissonanzen, Göttingen 1956; OTTO, GUNTHER, Die Theorie der musischen Bildung und ihr Verhältnis zur Realität, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 11. Jg. 1959, S. 457-464; EBERT, WILHELM, Lehrplan für das Fach Kunst, in: DER KULTUSMINISTER DES LANDES NRW (Hrsg.), FRITZ HOLTHOFF, Grundsätze, Bildungspläne, Richtlinien - Zur Neuordnung der Hauptschule in NRW, Ratingen 1967 ff., S. 8 12/1 ff.
74. KRIESS, WOLFGANG, Laienspiel als Lebenshilfe, a. a. O., S. 21a.
75. *ibid.* S. 23.
76. SÜLAU, ELISABETH, Soziale Gruppenarbeit, a. a. O., Titel.
77. *ibid.* S. 158.
78. *ibid.* S. 158.
79. *ibid.* S. 158.
80. *ibid.* S. 159.
81. *ibid.* S. 161.
82. *ibid.* S. 162.
83. *ibid.* S. 161.
84. *ibid.* S. 162.
85. *ibid.* S. 162.
86. *ibid.* S. 163.
87. KLAFKI, WOLFGANG, Normen und Ziele in der Erziehung, in: Erziehungswissenschaft 2 - Eine Einführung, hrsg. v. WOLFGANG KLAFKI, GEORG RÜCKRIEM u.a., Frankfurt a. M. 1971, 48. - 67. Tausend, S. 44.
88. DÜPP-VORWALD, HEINRICH, Pädagogischer Realismus, in: ders., Grundfragen, a. a. O., S. 95.
89. KLAFKI, WOLFGANG, Normen und Ziele in der Erziehung, in: Erziehungswissenschaft 2, Eine Einführung, hrsg. v. WOLFGANG KLAFKI, GEORG RÜCKRIEM u.a.; Frankfurt a. M. 1971, 48. - 76. Tausend, S. 30.
90. HARSCH, HELMUT, Seelsorge als Lebenshilfe, a. a. O., S. 7 f.
91. *ibid.* S. 8 f.
92. *ibid.* S. 8 f.
93. *ibid.* S. 9 f.
94. *ibid.* S. 9.
95. STÄHLIN, WILHELM, Meditative Predigt, a. a. O., S. 83.
96. *ibid.* S. 83.
97. *ibid.* S. 82 (Sperrung vom Verf.).
98. *ibid.* S. 83.
99. *ibid.* S. 83.
100. *ibid.* S. 83.
101. *ibid.* S. 89.

102. SCHMIDT, HANS, Seelsorge und Lebenshilfe, a. a. O., S. 7.
103. SCHERER, GEORG, Seelsorge und Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 72.
104. STEINBECK, JOHANNES, System der praktischen Theologie, Band 2, Leipzig 1932, S. 112.
105. VON SCHURR, VIKTOR, Stichwort "Seelsorge", a. a. O., S. 580.
106. Vgl. dazu: HAUSSCHILD, KARL, Glaubenshilfe als Lebenshilfe, a. a. O., S. 137; ebenso den Ausspruch: "Wo Vergebung der Sünden ist, da ist auch Leben und Seligkeit."
107. Vgl. dazu: SCHARFENBERG, JOACHIM, Evangelische Seelsorge heute, a. a. O., S. 82.
108. ibid. S. 69.
109. GIRGENSOHN, HERBERT, Heilende Kräfte der Seelsorge, a. a. O., S. 78.
110. SCHARFENBERG, JOACHIM, Evangelische Seelsorge heute, a. a. O., S. 2.
111. WÖLBER, HANS OTTO, Das Gewissen der Kirche, a. a. O., S. 49.
112. Vgl. den gleichnamigen Titel des Buches von EBERHARD MÜLLER und HANS STROH (Hrsg.), a. a. O. - Das Buch will "demjenigen Teil der seelsorgerlichen Aufgabe nachgehen ..., der aus der Verflechtung der heutigen Menschen in die Gliederungen und Funktionen der modernen Gesellschaft entsteht" (ibid. S. 9) und kommt "zu dem Ergebnis, daß die Kirche der modernen Gesellschaft nicht in erster Linie durch sozialethische Programme und Ratschläge zu helfen hat, sondern durch einen seelsorgerlichen Dienst unmittelbarer Art, nämlich einen Dienst am Ort des gemeinsamen Handelns der täglichen Konflikte, Versuchungen und Ratlosigkeit des Menschen selbst" (ibid. S. 10).
113. CREMER, MARLIES, in: MÜLLER, EBERHARD und STROH, HANS, Seelsorge in der modernen Gesellschaft, a. a. O., S. 90.
114. ibid. S. 10.
115. ibid. S. 88.
116. ANSHEIM, IVAR, Glaube und Erziehung bei LUTHER, Heidelberg 1961, S. 272.
117. LUTHER, MARTIN, Bekenntnisschriften, zit. n. HAUSSCHILD, KARL, Glaubenshilfe als Lebenshilfe nach LUTHERs Kleinem Katechismus, in: HARSCH, HELMUT, Seelsorge als Lebenshilfe, a. a. O., S. 141.
118. JENTSCH, WERNER, Jugendseelsorge als Lebenshilfe, a. a. O., S. 148.
119. UMSADEL, WALTER, Evangelische Seelsorge, a. a. O., S. 45 und S. 46.
120. ibid. S. 52.
121. Vgl. ibid. S. 49: "Wer daher Seelsorge auf die Verkündigung beschränken will oder Seelsorge als Lebenshilfe so verstehen will, daß nur Hilfe zum ewigen Leben gemeint sei, hat das NT gegen sich."
122. ibid. S. 49; vgl. auch Matth. 25.
123. ibid. S. 48.
124. ibid. S. 31.
125. ibid. S. 31.
126. ibid. S. 54.
127. ibid. S. 53.
128. ibid. S. 47.

129. Vgl. *ibid.* S. 54.
130. HARSCH, HELMUT, Seelsorge als Lebenshilfe, a. a. O., S. 9.
131. *ibid.* S. 9.
132. Vgl. SEITZ, MANFRED, Seelsorge und geistliches Leben, Nürnberg 1962; RODENBERG, OTTO, Um die Wahrheit der heiligen Schrift; Persönliche Voraussetzungen zum Üben der Seelsorge, Wuppertal 1963; JENTSCH, WERNER, Handbuch Jugendseelsorge, a. a. O., S. 480. Anmerkung 114.
133. SCHMIDT, HANS, Seelsorge und Lebenshilfe, a. a. O., Titel.
134. *ibid.* S. 3.
135. *ibid.* S. 30 ff.
136. *ibid.* S. 37 ff.
137. *ibid.* S. 41 ff.
138. *ibid.* S. 9.
139. *ibid.* S. 11.
140. *ibid.* S. 11.
141. *ibid.* S. 48.
142. *ibid.* S. 10.
143. *ibid.* S. 13.
144. *ibid.* S. 12.
145. *ibid.* S. 14.
146. *ibid.* S. 17.
147. *ibid.* S. 11.
148. *ibid.* S. 11.
149. *ibid.* S. 43.
150. *ibid.* S. 29.
151. *ibid.* S. 29.
152. Vgl.: RABBOU, PAUL, Seelenführung - Methodik der Exerzitien in der Antike, München 1954; JENTSCH, WERNER, Handbuch Jugendseelsorge, Band I, a. a. O., S. 22.
153. JENTSCH, WERNER, Handbuch Jugendseelsorge, Band I, a. a. O., S. 11.
154. *ders.*, Handbuch Jugendseelsorge, Band II, a. a. O., S. 8.
155. SCHARFENBERG, JOACHIM, Evangelische Seelsorge heute, a. a. O., S. 1 f.
156. JENTSCH, WERNER, Handbuch Jugendseelsorge, Band 2, a. a. O., S. 166.
157. *ders.*, Jugendseelsorge als Lebenshilfe, a. a. O., Titel.
158. *ders.*, Handbuch Jugendseelsorge, a. a. O.
159. *ders.*, Jugendseelsorge als Lebenshilfe, a. a. O., S. 144.
160. *ibid.* S. 148.
161. *ibid.* S. 149.
162. *ibid.* S. 149.
163. *ibid.* S. 149.
164. *ibid.* S. 149.

165. *ibid.* S. 150.
166. *ibid.* S. 150.
167. *ibid.* S. 150/151.
168. *ibid.* S. 151.
169. *ibid.* S. 151 ff.
170. *ibid.* S. 159.
171. *ibid.* S. 159.

172. *ibid.* S. 159.
173. *ibid.* S. 145.
174. ZWINGMANN, CHARLES, Psychologie der Lebenskrisen, a. a. O., S. XVII.
175. Vgl. dazu: HERZOG-DÜRCK, JOHANNA, Menschsein als Wagnis, Stuttgart 1960; MENNINGER, KARL, Das Leben als Balance, München 1968.
176. PONGRATZ, LUDWIG J., Psychologie menschlicher Konflikte - Phänomenologie und Theorie, Göttingen 1961, S. 265.
177. MEAD, MARGRET, Leben in der Südsee - Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften, München 1965; BORNEMANN, ERNST, Menschenbild der Psychologie, a. a. O., S. 82 ff. - Für die gegenwärtige Zeit stellt CHARLES ZWINGMANN fest (Psychologie der Lebenskrisen, a. a. O., S. XVII): "Von der frühen Kindheit bis zum Alter steht der Mensch in Überforderungssituationen, die ihn in dauernden Krisenstimmungen halten. Der Begriff "schleichende Krise" ist ein Ausdruck dieser Stimmung."
178. ZWINGMANN, CHARLES, Psychologie der Lebenskrisen, a. a. O., S. XVII.
179. BÖHME, KURT, Lebenshilfe, a. a. O., S. 194.
180. *ibid.* S. 72.
181. *ibid.* S. 7.
182. *ibid.* S. 251.
183. *ibid.* S. 7 ff.; 15 ff.; 57 ff.; 79 ff.
184. *ibid.* S. 197.
185. *ibid.* S. 5.
186. *ibid.* S. 7 ff.
187. Vgl.: DÄUMLING, ADOLF, Psychagogik, a. a. O., Sp. 978/979: "Wir verstehen unter Psychagogik ein selbständiges Teilgebiet der praktischen Psychologie ohne Einschränkung auf bestimmte Methoden oder einen besonderen Personenkreis." - HUTH, ALBERT, Seelische Lebenshilfen, a. a. O.
188. HUTH, ALBERT, Seelische Lebenshilfen, a. a. O., S. 16 ff.
189. *ibid.* S. 12.
190. *ibid.*, Titel.
191. *ibid.* S. 16.
192. *ibid.* S. 14.
193. *ibid.* S. 12.
194. *ibid.* S. 47-148.
195. *ibid.* S. 149-205.

196. *ibid.* S. 206-232.
 197. *ibid.* S. 233-264.
 198. *ibid.* S. 12.
 199. *ibid.* S. 15. - Vgl. dazu auch: DÄUMLING, ADOLF, Psychagogik, a. a. O., Sp. 978; KORNFELD, ARTHUR, Psychagogik, a. a. O., Titel.
 200. HUTH, ALBERT, Seelische Lebenshilfe, a. a. O., S. 17.
 201. Vgl.: DÄUMLING, ADOLF, Psychagogik, a. a. O., Sp. 979.
 202. HUTH, ALBERT, Seelische Lebenshilfen, a. a. O., S. 16; S. 265.
 203. Vgl. *ibid.* S. 16 und S. 17.
 204. Vgl. *ibid.* S. 267 ff.
 205. BÜHLER, CHARLOTTE, Psychologie im Leben unserer Zeit, a. a. O., S. 446.
 206. JENTSCH, WERNER, Handbuch Jugendseelsorge, Band I, a. a. O., S. 22.
 207. RABBOU, PAUL, Seelenführung - Methodik der Exerzitien in der Antike, München 1954, S. 18.
 208. LOSSEN, HEINZ, Seelische Hilfe und seelische Führung (Psychagogik), Kevelaer/Rhld. 1951, S. 4.
 209. KAFKA, GUSTAV, Psychagogik und Psychotherapie, a. a. O., S. 29.
 210. KORNFELD, ARTHUR, Psychagogik, a. a. O., S. 370.
 211. DÄUMLING, ADOLF, Psychagogik, a. a. O., Sp. 978.
 212. KAFKA, GUSTAV, Psychagogik und Psychotherapie, a. a. O., S. 33. - KAFKA trifft schematisch folgende Unterscheidung (S. 30.):

Gesundes Seelenleben		krankes Seelenleben
Störungs- ursache	Offener Konflikt zwischen Trieben einerseits, Sittlichkeit o. Sitte anderer- seits	Verkapselter Konflikt
Symptome	Gewissensnöte o. Gewissensskrupel	Psycho- oder Organneurosen
Behandlungs- methode	Beratung	Aufbrechen der Verkapselung durch Analyse
Zuständigkeit	PSYCHAGOGIK	PSYCHOTHERAPIE

213. MÖBUS, GERHARD, Psychagogik, a. a. O., S. 7; DÄUMLING, ADOLF, Psychagogik, a. a. O., Sp. 979; HUTH, ALBERT, Seelische Lebenshilfen, a. a. O., S. 16.
 214. KORNFELD, ARTHUR, Psychagogik, a. a. O., S. 374.
 215. Vgl. dazu: DÄUMLING, ADOLF, Psychagogik, a. a. O., Sp. 978.
 216. XYLANDER, ERNST von, Die Wunschbesprechung, a. a. O., S. 192.
 217. *ibid.* S. 193.
 218. NEUMANN und SCHIRMER sprechen davon, daß der Beruf des Psychagogen psychotherapeutisch-pädagogisch orientiert sei (in: dies., Kinder und Eltern, a. a. O., S. 118).
 219. Vgl. dazu: HUTH, ALBERT, Seelische Lebenshilfen, a. a. O., S. 275; ferner seine Aussagen: "Jede seelische Lebenshilfe ist ein Erziehungsvorgang" (S. 25) und: "Seelische Lebenshilfe ist ein Stück Erziehung" (S. 265). - KORNFELD, ARTHUR, Psychagogik, a. a. O., S. 368: "Die Psychagogik ... ist

so alt wie die Erziehung selbst. Ihre Grundgedanken und Anweisungen sind der Erziehungslehre entlehnt." - RUPPERT, JOHANN PETER, Erziehungspersönlichkeit, a. a. O., S. 145.

220. Vgl. oben S. 91 ff.
221. DÄUMLING, ADOLF, Psychagogik, a. a. O., Sp. 979.
222. LOSSEN, HEINZ, Seelische Hilfe, a. a. O., S. 2.
223. PFAFFENBERGER, HANS, Das Theorie- und Methodenproblem, a. a. O., S. 30.
224. LATTKE, HERBERT, Soziale Arbeit und Erziehung, a. a. O., S. 111.
225. PFAFFENBERGER, HANS, Das Theorie- und Methodenproblem, a. a. O., S. 31.
226. ibid. S. 32.
227. LATTKE, HERBERT, Soziale Arbeit und Erziehung, a. a. O., S. 115.
228. PFAFFENBERGER, HANS, Das Theorie- und Methodenproblem, a. a. O., S. 35.
229. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Pädagogischer Realismus, in: ders., Grundfragen, a. a. O., S. 95.
230. ibid. S. 95.
231. ibid. S. 95.
232. SCHWARZ, RICHARD, Bildung als Problem und Aufgabe, a. a. O., S. 288.
233. BOWERS, SWITHUN, The Nature and Definition of Social Casework, Journal of Social Casework, XXX, Oktober 1949 - Sonderdruck der Family Service Association of America, New York 1949, 192 Lexington Avenue, S. 10.
234. PFAFFENBERGER, HANS, Das Theorie- und Methodenproblem, in: FRIEDLÄNDER, WALTER A., Sozialarbeit, a. a. O., S. XV ff.
235. LATTKE, HERBERT, Soziale Arbeit und Erziehung, a. a. O., S. 118.
236. BANG, RUTH, Hilfe zur Selbsthilfe, a. a. O., S. 150.
237. LATTKE, HERBERT, Soziale Arbeit und Erziehung, a. a. O., S. 118.
238. ibid. S. 118.
239. FRIEDLÄNDER, WALTER A., Sozialarbeit, a. a. O., S. 11.
240. DRECHSLER, JULIUS, Anthropologie und Pädagogik, a. a. O., S. 337.
241. SCHWARZ, RICHARD, Bildung als Problem und Aufgabe, a. a. O., S. 285.
242. ibid. S. 245.
243. ibid. S. 283.
244. ibid. S. 289.
245. DRECHSLER, JULIUS, Anthropologie und Pädagogik, a. a. O., S. 237.
246. SCHWARZ, RICHARD, Bildung als Problem und Aufgabe, a. a. O., S. 289.
247. Vgl. oben S. 72 ff., 91 ff., 103 ff.
248. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Pädagogische Anthropologie, a. a. O., S. 15.
249. ibid. S. 15.
250. Vgl. oben S. 17 ff.
251. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Pädagogische Anthropologie, a. a. O., S. 8.
252. Vgl. oben S. 17 ff.
253. LOCH, WERNER, Die anthropologische Dimension, a. a. O., S. 37-40.

254. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Pädagogische Anthropologie, a. a. O., S. 15.
255. *ibid.* S. 16.
256. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Begriff der Pädagogischen Situation, a. a. O., Titel.
257. *ibid.* S. 48 ff.
258. *ibid.* S. 49.
259. *ibid.* S. 49.
260. *ibid.* S. 49.
261. *ibid.* S. 50/51.
262. *ibid.* S. 52.
263. *ibid.* S. 53.
264. *ibid.* S. 56.
265. *ibid.* S. 55.
266. *ibid.* S. 56.
267. *ibid.* S. 57.
268. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Organologische oder anthropologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft, in: *ders.*, Grundfragen, a. a. O., S. 51.
269. *ibid.* S. 38 ff.
270. *ibid.* S. 50.
271. *ibid.* S. 51.
272. *ibid.* S. 50.
273. *ibid.* S. 51.
274. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Pädagogie, Pädagogik, Erziehungswissenschaft, in: *ders.*, Grundfragen, a. a. O., S. 18/19.
275. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Organologische oder anthropologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft, in: *ders.*, Grundfragen, a. a. O., S. 57.
276. OTTO, GUNTER und NORTHEMANN, WOLFGANG (Hrsg.), Geplante Information, Weinheim 1969, Titel.
277. Vgl. oben S. 68 ff.
278. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Organologische oder anthropologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft, in: *ders.*, Grundfragen, a. a. O., S. 61.

HAUPTTEIL II (Seite 126 - 128)

1. Vgl.: SCHALLER, KLAUS und SCHÄFER, KARL-H., Bildungsmodelle, a. a. O., S. 15 ff.
2. REPLE, ALBERT, Geschichte der Pädagogik, Stuttgart 1964, 7. Auflage, S. 11. - Aus diesem Grunde müssen auch die Aufgaben der Erwachsenenbildung immer wieder neu bestimmt werden und können nicht nur kontinuierlich aus den Auffassungen der Vergangenheit her abgeleitet werden. (Vgl. dazu: KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 6 ff.)
3. *ibid.* S. 11.
4. DROYSEN, JOHANN GUSTAV, Grundriß der Historik, in: DROYSEN, JOHANN GUSTAV,

- Historie, hrsg. v. E. HÜBNER, München/Berlin 1943, 2. Auflage, S. 359.
5. REINIG, RICHARD, Bildung und Person, a. a. O., S. 34.
6. GREBING, HELGA, Arbeiterbewegung, a. a. O., S. 12.

HAUPTTEIL II (Seite 128 - 143)

1. In ihrem Buch "Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts" versucht FROLINDE BALSER zu gliedern (a.a.O.):

1. Die erste Konzeption (S. 18 ff.).
2. Erste praktische Ansätze (S. 49 ff.).
3. Die weitere Entwicklung in Vormärz und Revolutionszeit (Grundbedingungen S. 74 ff. - Theorie S. 113 ff. - Praxis S. 222 ff.).

WERNER PICTH spricht global von der "vorkritischen Periode", als deren Kennzeichen er

1. das Zusammengehen von Handwerkern und Industriearbeitern,
2. die führende Beteiligung einer geistigen Elite und
3. den politischen Charakter

herausstellt (Schicksal der Volksbildung in Deutschland, a. a. O., S. 39 ff.).

2. Vgl. dazu: KÖNIG, RENE, Soziologie, a. a. O., Artikel "Schichtung", S. 272 ff. - Ferner: ibid. S. 273: "Die Einordnung des Menschen in die Gesellschaft regelte sich in der Zeit der Ständegesellschaft weitgehend von der Geburt (der Herkunft) her, wenn es im einzelnen auch durchaus die verschiedensten Mobilitätsprozesse gegeben hat." - Ähnlich ERNST BORNEMANN (Erziehungsberatung, a. a. O., S. 16): "Die Beweglichkeit der Menschen von Ort zu Ort wie von Schicht zu Schicht war eher gering." - Oder WOLFGANG BREZINKA (Erziehung als Lebenshilfe, a. a. O., S. 75): "Die Kinder werden in den Stand ihrer Eltern hineingeboren und verlassen ihn durch Aufstieg und Heirat nur in Ausnahmefällen."
3. Die zeitliche Datierung einer beginnenden Erwachsenenbildung ist strittig: Wenngleich erwachsenbildnerische Praxis und theoretische Überlegungen schon seit der Antike zu finden sind (WOLFGANG SCHEIBE, Erwachsenenbildung in psychologischer Sicht, a. a. O., S. 567; ERNST MICHEL, Die geistesgeschichtliche Entwicklung, a. a. O., S. 185), wird die zeitliche Datierung der Anfänge einer deutschen Erwachsenenbildung in der Literatur zur Erwachsenenbildung und Andragogik verschieden angesetzt. CARL ARTUR WERNER beispielsweise beginnt seine "Materialien zur Geschichte der deutschen Erwachsenenpädagogik" (Handbuch der Erwachsenenpädagogik, a. a. O.) mit LUTHER (S. 75 ff.) und ERASMUS (S. 77 ff.); WERNER PICTH setzt in seinem Buch über "Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland" (a. a. O.) unter Vorausschickung einer "vorkritischen Periode" (S. 39 ff.) mit der Schilderung der "NEUEN RICHTUNG" in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts ein. Die "Empfehlungen und Gutachten des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN" schreiben in der Folge 4 (Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 10): "Erwachsenenbildung im eigentlichen Sinne gibt es erst seit der Entstehung der modernen industriellen Gesellschaft." HEINZ MATZAT nennt als zeitliche Datierung die Gründung der ersten deutschen Freimaurerloge "Absalon" (1737) (Idee und Geschichte der Erwachsenenbildung, a. a. O.). ROBERT VON ERDBERG schreibt: "Von einem freien Volksbildungswesen können wir Deutschen seit den siebziger Jahren (des 19. Jahrhunderts, d. V.) sprechen" (Vom Bildungsverein zur Volkshochschule, a. a. O., S. 16). - Insgesamt kann aber wohl folgendes gesagt werden: "Es mag umstritten sein, inwieweit man mit Recht die Anfänge der modernen Erwachsenenbildung an die Wende vom 18. zum 19.

Jahrhundert legen kann, wie es in weitgehender Übereinstimmung neuere Darstellungen tun mit dem Hinweis auf die Bedeutung der an die Ideen des Aufklärungszeitalters anknüpfenden Tendenzen zur Emanzipation des Menschen aus vielfältiger geistiger, gesellschaftlicher und politischer Abhängigkeit. Denn daß es schon vorher Erwachsenenbildung gegeben hat, läßt sich nicht bezweifeln, sofern man diesen Begriff in einem weiten Sinne faßt. Doch lassen auch die früheren Ansätze, von denen uns in der Literatur berichtet wird und die man bis in die Zeit des Humanismus und der Reformation zurückverfolgen kann, bereits einen Zusammenhang mit den neuen Strömungen erkennen, die schließlich im Zuge der industriellen Revolution der bürgerlichen Emanzipation der Entfaltung des wirtschaftlichen Liberalismus, der Konstituierung des Verfassungs- und Rechtsstaats und der Freisetzung von Wissenschaft und Bildung zu breitem Durchbruch gekommen sind." (DIKAU, JOACHIM, Wirtschaft und Erwachsenenbildung - Ein kritischer Beitrag zur Geschichte der deutschen Volkshochschule, Weinheim/Berlin/Basel 1968, S. 38.)

4. BALSER, FROLINDE, Anfänge der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 72. - Vgl. ferner: KAPHAHN, FRITZ, Wesen und Formen, a. a. O., S. 6 ff.
5. BREZINKA, WOLFGANG, Erziehung als Lebenshilfe, a. a. O., S. 93: "Die allgemein anerkannten Wertungen, Normen und Überzeugungen durchdringen das tägliche Leben und lassen niemanden ungeformt." - BORNEMANN, ERNST, Erziehungsberatung, a. a. O., S. 16: "Der Mensch lebte fest eingegliedert in den sozialen Gruppen. ... Sein Leben war fast restlos durch traditionelle Formen bestimmt und in dem überschaubaren Bereich der sozialen Beziehungen eines Dorfes oder einer kleinen Stadt in sich geschlossen."
6. KAPHAHN, FRITZ, Wesen und Formen, a. a. O., S. 9.
7. Vgl.: DEUERLEIN, ERNST, Gesellschaft im Maschinenzeitalter, a. a. O., S. 7 ff. und S. 12 ff.
8. Die verfassungsmäßige Gewährleistung des Rechtes auf Bildung für alle wurde in Europa erstmals in der französischen Verfassung vom 3.9.1971 ausgedrückt: "Es soll ein öffentliches Schulwesen eingerichtet und gebildet werden, das für alle Bürger gemeinsam ist und in den Bereichen des Unterrichts, die für alle Menschen notwendig sind, kostenlos ist."
9. Zit. n. DEUERLEIN, ERNST, Gesellschaft im Maschinenzeitalter, a. a. O., S. 76.
10. Vgl.: GOETZE, WALTER, Die Begründung der Volksbildung in der Aufklärungsbewegung, Leipzig 1932.
11. Vgl.: STRZELEWICZ, WOLFGANG, Ursprung und Wandel, a. a. O., S. 122: "Die freie und allgemeine Erwachsenenbildung im modernen Sinne entstand zu Beginn des vorigen Jahrhunderts, d. h. zu der Zeit, in der die industrielle Revolution die moderne industrielle Technik entwickelte." In ihrer Untersuchung über die die Erwachsenenbildung motivierenden Kräfte hat FROLINDE BALSER 1959 eben diese beiden Wurzeln herausgearbeitet (Anfänge der Erwachsenenbildung, a. a. O.): die geistige Wurzel (Aufklärung und Menschenrechte - S. 11 ff.) und die praktische Wurzel (Technisch-Zivilisatorische Entwicklung - S. 14 ff.) und schreibt (ibid. S. 11): "Theoretisch müssen beide Seiten getrennt betrachtet werden, wobei zu berücksichtigen ist, daß sie sich im wirklichen Vollzug stark durchdringen."
12. STRZELEWICZ, WOLFGANG, Ursprung und Wandel, a. a. O., S. 125.
13. Vgl. dazu: PEERS, ROBERT, Die Erwachsenenbildung in England, Stuttgart 1963.
14. RUSS, WILLIBALD, Geschichte, a. a. O., S. 41. - Unter "Aufklärung" soll an dieser Stelle sowohl jene historische Epoche des ausgehenden 18. Jahrhun-

derts wie vor allem auch die sie kennzeichnende Geistesbewegung verstanden werden.

15. So bei: GOETZE, WALTER, Die Begründung der Volksbildung in der Aufklärungsbewegung, Leipzig 1932; BLUM, EMIL, Arbeiterbildung, a. a. O., S. 68; PICH, WERNER, Schicksal der Volksbildung in Deutschland, a. a. O., S. 17 ff.; MEISSNER, KURT, Die dritte Aufklärung, a. a. O.
16. SCHEIBE, WOLFGANG, Die Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 368.
17. Vgl. dazu: BARTH, PAUL, Geschichte der Erziehung, Leipzig 1920, S. 169 ff., 198 ff., 303 ff.
18. Vgl. Matth. 23, 8: "Ihr seid alle Brüder." - In ihren Auswirkungen ging diese Auffassung so weit, daß die WALDENSER bereits Frauen in das Priesteramt mit einschlossen.
19. Zit. n. SCHEUERL, HANS, Stichwort "Aufklärung", in: HANS-HERMANN GROTHOFF und MARTIN STALLMANN, Pädagogisches Lexikon, a. a. O., Sp. 44. - Amerikanische Vorbilder wie die "Deklarations of Rights" (1688) sowie Einflüsse MONTESQUIEUS und ROUSSEAU ließen am 27.8.1789 die "Erklärung der Menschen- und Bürgerrechte" als eine Art Glaubensbekenntnis der bürgerlichen Gesellschaft entstehen.
20. KANT, IMMANUEL, Beantwortung der Frage, was ist Aufklärung? Zit. n. MEISSNER, KURT, Die dritte Aufklärung, a. a. O., S. 19/20.
21. ibid. S. 20.
22. RUSS, WILLIBALD, Geschichte, a. a. O., S. 42.
23. BROCKHAUS-ENZYKLOPÄDIE, Band 2, Wiesbaden 1967, S. 60.
24. Vgl. dazu: RUSS, WILLIBALD, Geschichte, a. a. O., S. 41.
25. BRÜNAUER, ULRIKE, JUSTUS MÖSER, Zit. n. VON DEN DRIESCH, JOHANNES und ESTERHUES, JOSEF, Geschichte der Erziehung, Band 1, a. a. O., S. 329.
26. Vgl.: MEISSNER, KURT, Die dritte Aufklärung, a. a. O., S. 23 ff. - MEISSNER arbeitet vor allem das Bild der RAHEL VARNHAGEN so deutlich heraus, um "die Wirksamkeit und Bedeutung des Salons für diese Zeit als Ort der Mitteilung und die Wichtigkeit des Briefes als Form der schriftlichen Kommunikation" zu zeigen (S. 27).
27. So beispielsweise die Gebrüder HUMBOLDT, FRIEDRICH SCHLEGEL, FRIEDRICH GENTZ, SCHLEIERMACHER, PRINZ LOUIS FERDINAND VON PREUSSEN, FRIEDRICH AUGUST WOLF, JEAN PAUL, BRENTANO, die Gebrüder TIECK, CHAMISSO, FOUQUET u. a.
28. Vgl.: MEISSNER, KURT, Die dritte Aufklärung, a. a. O., S. 28 ff. - MEISSNER charakterisiert CLAUDIUS und HEBEL (S. 28/29): "Es mag verwundern, sie hier unter die Aufklärer gerechnet zu finden, aber wenn auch JOHANNES PFEIFFER mit seiner Charakterisierung, daß CLAUDIUS weder ein Aufklärer noch ein Orthodoxer gewesen sei (PFEIFFER, JOHANNES, MATTHIAS CLAUDIUS, in: Die großen Deutschen, Band 2, Berlin 1956, S. 298 ff.), Recht hat, so gehören die "Boten" und "Hausfreunde" doch gewiß eher auf die Seite der Aufklärer als auf die der Orthodoxen. Denn natürlich geht ihr Bemühen um die Verbreitung von Kenntnis und die Steigerung von Bewußtsein, um das Aufbrechen von starren Traditionen, auch wenn sie aus konservativen Positionen zu solcher Aufklärung kommen: Sie sind erfüllt vom Glauben an Fortschritt und an geistige Entwicklung. Sie zeigen, wie schon vor 200 Jahren bei den "Boten" des Neuen, Aufklärung auch zugleich als Schicksal verstanden wird und als Verantwortung und sich eigentlich erst recht begreift in der Verantwortung vor der Ewigkeit."
29. Vgl. ibid. S. 35 ff. - Einer der Begründer dieser "Gesellschaft" war der

Arzt JOHANN ALBRECHT HEINRICH REIMARUS (1729-1814). - Die "Patriotische Gesellschaft zu Hamburg" sah sich selbst folgendermaßen (Zit. n. KURT MEISSNER, Die dritte Aufklärung, a. a. O., S. 42): "Eine freie Bürgervereinigung aufgeklärter, zum Teil selbst mit an der Staatsverwaltung teilnehmender Bürger, die aber hier bloß als Privatmänner erscheinen und ihre mannigfaltig verschiedenen Kenntnisse und Erfahrungen hier mitbürgerlich zusammenbringen, um solche nicht im Factionengeist des heutigen Frankreichs zur Umkehrung, sondern im deutschen Bürgersinn zum Wohle des Vaterlandes zu verwenden, ist dem Staat unendlich viel wichtiger und nutzbarer als man gewöhnlich zu glauben geneigt ist. Denn dadurch wird ein zweifacher großer Gewinn erzielt: Näherbringen der verschiedenen Stände, Bewirkung gegenseitigen Zutrauens, - und Bildung des jungen angehenden Bürgers in so einer wahrhaft hohen Schule, die ihn durch Konversation und Mitteilung so unendlich vieles lehrt, von dem der junge Gelehrte in seinem Compendium kein einziges Wort findet und von dem der junge Kaufmann auf seinem Comptoir gewöhnlich ebenso wenig hört." Diese "Gesellschaften" knüpften an eine "Gesellschaft" an, die von 1724 - 1726 die Wochenschrift "Der Patriot" herausgegeben hatte. Nach dem Vorbild dieses "Patrioten" erschienen übrigens auch die "moralischen Wochenschriften", die sich "in Deutschland für die Volkserziehung, die Verbreitung des Wissens, öffentliche Meinung, Erziehung zum selbständigen Denken, Besserung der sozialen, religiösen und sittlichen Verhältnisse, Hebung des literarischen Geschmacks, praktische Frömmigkeit und freiwillige Betätigung zum besten des Gemeinwesens" einsetzten (MEISSNER, KURT, Die dritte Aufklärung, a. a. O., S. 43).

30. *ibid.* S. 52 und S. 53.

31. FRITZ, GOTTLIEB, Volksbildungswesen, a. a. O., S. 39/40. Vgl. auch: TEWS, JOHANNES, 50 Jahre, a. a. O., S. 6.- 1828 entstand in Grossenheim auf Anregung KARL PREUSKERS eine öffentliche Stadt- und Wanderbibliothek. (Vgl. dazu: CARL ARTUR WERNER, Handbuch der Erwachsenenpädagogik, a. a. O., S. 147.) HEINRICH STEPHANI, der wissenschaftliche Begründer der Lautiermethode beim Erlernen des Lesens, bezog als erster in Deutschland die Erwachsenenbildung in sein "System der öffentlichen Erziehung" (Berlin 1805) mit ein. Da die Erwachsenen keine Schulen mehr besuchen könnten, sollten an Stelle solcher Schulen für die Erwachsenen drei Bibliotheken treten:

1. Staatsbeamtliche Bibliotheken,
2. Stadtbibliotheken,
3. Dorfbibliotheken.

Mit diesen Gedanken steht STEPHANI "recht eigentlich in Deutschland am Anfang aller Gedanken über die Bildung des erwachsenen Menschen" (BALSER, FROLINDE, Anfänge der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 40). - Vgl. zu STEPHANI auch: VON DEN DRIESCH, JOHANNES und ESTERHUES JOSEF, Geschichte der Erziehung, a. a. O., Band 1, S. 372 ff.

32. Vgl.: SCHEIBE, WOLFGANG, Die Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 368.

33. Zit. n. REBLE, ALBERT, Geschichte der Pädagogik, Stuttgart 1964, 7. Auflage, S. 137.

34. Vgl.: FLITNER, WILHELM, Die Theorie, a. a. O., S. 36 f. - Die Lesekabinette und Lesegesellschaften beschränkten sich vorwiegend auf Zeitschriften, während in den entstehenden Bibliotheken die der Unterhaltung und Belehrung dienende Literatur zum großen Bildungsmittel avancierte. In der Regel war das Museum dem gehobenen Bürgertum, die Harmoniegesellschaften dem mittleren Kleinbürgertum vorbehalten. (Vgl.: BALSER, FROLINDE, Anfänge der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 51.) - Nach Berechnungen GOTTSCHEDS erschienen beispielsweise von 1713 bis 1761 über 180 "Sittliche Wochenschriften" (auch "Moralische Wochenschriften" genannt) in Deutschland (Vgl.: TEWS, JOHANNES, 50 Jahre, a. a. O., S. 4). Aus den "Moralischen Wochen-

schriften" gingen die "Literarischen" hervor. EDUARD ENGEL schreibt dazu: "In den moralischen Zeitschriften kamen nach einer jahrhundertelangen Zeit gelehrter oder vornehmer Kastenliteratur endlich auch das Bürgertum und die deutsche Familie zu ihrem literarischen Recht." (ENGEL, EDUARD, Geschichte der deutschen Literatur, Band I, - zit. n.: TEWS, JOHANNES, 50 Jahre, a. a. O., S. 4.) - Zur Organisation und Entwicklung der Volksbibliotheken vgl. ferner: REYER, EDUARD, Handbuch des Volksbildungswesens, a. a. O., S. 145 f. und S. 173 ff.

35. MEISSNER, KURT, Die dritte Aufklärung, a. a. O., S. 43.
36. DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN, Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 21.
37. Vgl.: MEISSNER, KURT, Die dritte Aufklärung, a. a. O., S. 57 ff. und S. 68 ff.
38. Vgl. dazu: KAPHAHN, FRITZ, Wesen und Formen, a. a. O., S. 12 ff. Die neuen soziologischen Gruppen wurden nicht mehr "Stände" genannt, sondern wegen der äußeren wirtschaftlichen Bestimmtheit ihrer Glieder als "Klassen" bezeichnet.
39. Vgl.: DEUERLEIN, ERNST, Gesellschaft im Maschinenzeitalter, a. a. O., S. 49 ff.; GREBING, HELGA, Arbeiterbewegung, a. a. O., S. 33 und S. 24 ff.
40. Vgl.: DEUERLEIN, ERNST, Gesellschaft im Maschinenzeitalter, a. a. O., S. 49 ff.
41. MARX, KARL, Das Kapital - Kritik der politischen Ökonomie, 3. Band, Berlin 1953; ENGELS, FRIEDRICH, Die Lage der arbeitenden Klassen in England (1845), Stuttgart 1892 (2. Auflage).
42. VON DEN DRIESCH, JOHANNES, und ESTERHUES, JOSEF, Geschichte der Erziehung, Band 2, a. a. O., S. 196.
43. Zit. n. ibid. S. 196.
44. BALSER, FROLINDE, Anfänge der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 17.
45. Vgl.: BECKER, HELMUT, Volkshochschule, a. a. O., S. 13: "Erst in gesellschaftlichen Wandlungsprozessen größeren Ausmaßes trat Erwachsenenbildung als ein Phänomen auf, das ständische Grenzen überschritt, um allerdings erst in unserer Zeit die Gesellschaft als Ganzes zu umgreifen."
46. KETTELER sah die soziale Frage überhaupt als die wichtigste Frage seiner Zeit an; in seinen im Mainzer Dom 1848 gehaltenen Adventspredigten über "Die großen sozialen Fragen der Gegenwart" pointierte er: "Wollen wir die Zeit erkennen, so müssen wir die soziale Frage zu ergründen suchen." Zu KETTELERS Bedeutung für die Erwachsenenbildung vgl. vor allem das Buch von WILHELM NIGGEMANN, Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 42 ff.
47. Vgl.: GREBING, HELGA, Arbeiterbewegung, a. a. O., S. 21 ff. Die soziale Gesetzgebung BISMARKS setzte 1883 mit der Krankenversicherung, 1884 mit der Alters- und Invalidenversicherung ein, verfehlte aber "durch die Kopplung mit dem gleichzeitig rigoros gehandhabten Sozialistengesetz völlig ihren von BISMARCK gewünschten Zweck: die Versöhnung des Arbeiters mit dem Staat." (GREBING, HELGA, Arbeiterbewegung, a. a. O., S. 77.)
48. Vgl. dazu: DEUERLEIN, ERNST, Gesellschaft im Maschinenzeitalter, a. a. O., S. 85 ff.; BALSER, FROLINDE, Anfänge der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 17.
49. Unter "Arbeiterbewegung" wollen wir hier "alle Formen der organisierten Bestrebungen der Arbeiterschaft zur Verbesserung ihrer Lebensbedingungen" verstehen (RITTER, GERHARD, Arbeiterbewegung, a. a. O., S. 21). Ihre drei Hauptformen sind:

1. die politischen Arbeiterparteien,
2. die Gewerkschaften,
3. die Genossenschaften (vgl. *ibid.* S. 22).

50. Die Entwicklung in England vollzog sich in drei Richtungen weiter:

1. die Genossenschaftsbewegung (Sozialismus),
2. die Gewerkschaftsbewegung (Tradeunionismus seit 1824),
3. die Wahlrechtsbewegung (Chartismus seit 1834).

Zur Erwachsenenbildung in England vgl.: PEERS, ROBERT, Die Erwachsenenbildung in England, Stuttgart 1963. Die Grundidee der Brüderlichkeit - dargestellt 1840 in dem Buch "Reise in Ikarien" von ETIENNE CABET - wurde, verbunden mit jakobinischer Aktion, die Grundlage des revolutionären Kommunismus, dessen "Manifest der Kommunistischen Partei" 1848 in London in deutscher Sprache erschien. Vgl. auch: RITTER, GERHARD, Arbeiterbewegung, a. a. O., S. 23/24.

51. Vgl.: GREBING, HELGA, Arbeiterbewegung, a. a. O., S. 23 ff. - Zit. *ibid.* S. 39.

52. Vgl. *ibid.* S. 39 ff.

53. VON DEN DRIESCH, JOHANNES und ESTERHUES, JOSEF, Geschichte der Erziehung, Band 2, a. a. O., S. 196.

54. Zit. n.: MEISSNER, KURT, Die dritte Aufklärung, a. a. O., S. 44.

55. Vgl. dazu: BALSER, FROLINDE, Anfänge der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 56 ff.

56. Zit. n. BALSER, FROLINDE, Anfänge der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 46; vgl. auch *ibid.* S. 266, Anmerkung 108.

57. Zit. n. KELLER, EMMA, Volksbildung und Arbeiterschaft, in: von WIESE, LEOPOLD, Begriff und Probleme, a. a. O., S. 363.

58. Vgl. dazu: GREBING, HELGA, Arbeiterbewegung, a. a. O., S. 39 f.

59. Vgl. *ibid.* S. 39.

60. Vgl. dazu: BALSER, FROLINDE, Anfänge der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 87.

61. Vgl.: PICT, WERNER, Schicksal der Volksbildung in Deutschland, a. a. O., S. 39 ff. BALSER schreibt (Anfänge der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 87): Es sei "vielfach belegt", daß "politische Ziele des deutschen liberalen Bürgertums ... sowie sozialistisches wie kommunistisches Gedanken-gut" in die Handwerkervereine und Handwerkerbildungsvereine hineingetragen worden seien. Dabei sei das politische Gedankengut frühsozialistischer Art aus der Fremde mitgebracht worden, seien doch die Handwerksge-sellen die ersten "mobilen" Gruppen gewesen.

62. In demselben Jahr (1869) konstituierte sich in EISENACH der "VEREINSTAG DER DEUTSCHEN ARBEITERVEREINE". Am 23.5.1863 war durch FERDINAND LASSALLE (1825 - 1864) der "ALLGEMEINE DEUTSCHE ARBEITERVEREIN" gegründet worden; 1875 vereinigte sich dieser mit der "SOZIALDEMOKRATISCHEN ARBEITERPARTEI" auf dem GÖTHAER Einigungskongreß und nahm bald den Namen "SOZIALDEMOKRATISCHE PARTEI DEUTSCHLANDS" (SPD) an.

63. DEUERLEIN, ERNST, Gesellschaft im Maschinenzeitalter, a. a. O., S. 85.

64. Vgl. Anmerkung 46, S. 397.

65. Zit. n.: DEUERLEIN, ERNST, Gesellschaft im Maschinenzeitalter, a. a. O., S. 77; vgl. auch: GREBING, HELGA, Arbeiterbewegung, a. a. O., S. 35.

66. Vgl. dazu: DEUERLEIN, ERNST, Gesellschaft im Maschinenzeitalter, a. a. O., S. 72 ff.; GREBING, HELGA, Arbeiterbewegung, a. a. O., S. 35 ff. und S. 45.

67. NIGGEMANN, WILHELM, Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 38.
68. Der Schwerpunkt seiner pädagogischen Tätigkeit lag für WICHERN auf seelsorgerlichem Gebiet, d. h. in der Auseinandersetzung mit religiösen Themen. An zweiter Stelle stand das Streben nach Geselligkeit mit Gleichgesinnten, an dritter Stelle weiterbildender Unterricht in Exegese, Katechismus, Schreiben und Lesen, Geographie und in beruflichen Fertigkeiten. Dieses leicht pietistische Gepräge der evangelischen Gesellenvereine lehnte ADOLF KOLPING ab. Mehr als WICHERN betonte er die Wichtigkeit der handwerklichen Ausbildung, die ihm Grundlage zur wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Integration und des geselligen Lebens zu sein schien. "Leute von ihrer Sündhaftigkeit zu überzeugen" sei nicht die Aufgabe der Gesellenvereine (ADOLF KOLPING, Zur Geschichte der römisch-katholischen Gesellenvereine, in: Rheinische Volksblätter, 1856, S. 782). Die Bildungsarbeit am Menschen müsse von seiner unmittelbaren Lebenssituation den Anfang nehmen und damit bei der Berufsbildung beginnen.
69. Vor allem WILHELM EMANUEL von KETTLER betonte den Zusammenhang des sozialen Problems mit der Gesinnungsfrage: "Nicht in der äußeren Not liegt unser soziales Elend, sondern in der inneren Gesinnung. Jener wäre leicht abzuwenden, wenn nur die Gesinnung eine andere wäre." (Zit. n. MUMBAUER, JOHANNES, WILHELM EMANUEL von KETTLERs Schriften, München 1924, Band 2, S. 240.)
70. Zu KOLPING und WICHERN vgl. u. a.: WERNER, CARL ARTUR, Handbuch der Erwachsenenpädagogik, a. a. O., S. 132 ff. und S. 143 ff.; JOHANN HINRICH WICHERN - Sein Leben und Werke, hrsg. v. FRIEDRICH OLDENBURG, 2 Bde., Hamburg 1884 und 1887; MAHLING, Fr., WICHERNs soziale Bedeutung, in: JOHANN HINRICH WICHERNs Lebenswerk, hrsg. v. MENNING, M., Hamburg 1908, S. 90 - 139; JOHANN HINRICH WICHERN - Schriften zur Sozialpädagogik, hrsg. v. JOB-GÜNTHER KLINK, Bad Heilbrunn/Obb. 1964; BUSCH, MAX, JOHANN HINRICH WICHERN als Sozialpädagoge, Weinheim/Berlin 1957; NATTERMANN, JOHANNES, ADOLF KOLPING als Sozialpädagoge und seine Bedeutung für die Gegenwart, Diss.phil. Köln 1925; WOTHE, FRANZ JOSEF, ADOLF KOLPING - Leben und Lehre eines großen Erziehers, Recklinghausen 1952, 3. Auflage (dort weiteres Schrifttum).
- NIGGEMANN, WILHELM, Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 37 ff. u. a.
71. Zit. n. GREBING, HELGA, Arbeiterbewegung, a. a. O., S. 35.
72. Zit. n. ibid. S. 35.
73. Vgl. dazu: DEUERLEIN, ERNST, Gesellschaft im Maschinenzeitalter, a. a. O., S. 88 ff.; GREBING, HELGA, Arbeiterbewegung, a. a. O., S. 47 ff.
74. 1855 gehörten beispielsweise zur Gesamtorganisation "Katholischer Gesellenvereine" 104 Einzelvereine mit rd. 12000 Mitgliedern.
75. MEISSNER, KURT, Die dritte Aufklärung, a. a. O., S. 57.
76. FLITNER, WILHELM, Die Theorie, a. a. O., S. 35.

HAUPTTEIL II (Seite 143 - 177)

1. MICHEL, ERNST, Die geistesgeschichtliche Entwicklung, a. a. O., S. 185 ff.
2. Vgl.: SCHULZE-DELITZSCH, HERMANN, Capitel, a. a. O., S. 74 f. und im vorigen S. 142 ff.
3. Vgl.: BARTH, PAUL, Geschichte der Erziehung, Leipzig 1920, 3. und 4. Auflage, S. 543.

4. DEUERLEIN, ERNST, Gesellschaft im Maschinenzeitalter, a. a. O., S. 72/73.
5. 1845 war in der Preußischen Gewerbeordnung noch eine Koalition zwischen Arbeitern ebenso wie zwischen Arbeitgebern verboten. 1867 wurde dann dieses Verbot aufgehoben und 1869 wurde diese Aufhebung eines Koalitionsverbotes in die Gewerbeordnung des Norddeutschen Bundes aufgenommen, die später die des Reiches wurde.
6. Zu SCHULZE-DELITZSCHs Leben und Werk vgl. vor allem: ALBRECHT, GERHARD, SCHULZE-DELITZSCH, Leben und Werk, in: DEUTSCHER GENOSSENSCHAFTSVERBAND, SCHULZE-DELITZSCH, a. a. O., S. 13 - 84; THORWART, FRIEDRICH, HERMANN SCHULZE-DELITZSCH, a. a. O.
7. VON ERDBERG, ROBERT, Die Stellung, a. a. O., S. 37.
8. *ibid* S. 39.
9. Zit. n.: DEUTSCHER GENOSSENSCHAFTSVERBAND, SCHULZE-DELITZSCH, a. a. O., S. 37.
10. Zit. n. *ibid*. S. 57.
11. SCHULZE-DELITZSCH, HERMANN, Capitel, a. a. O., S. 76.
12. *ibid* S. 77 ff.
13. *ibid*. S. 78.
14. *ibid*. S. 73; 77; 111.
15. *ibid*. S. 77.
16. *ibid*. S. 5 und S. 90.
17. *ibid*. S. 5.
18. SCHULZE-DELITZSCH, HERMANN, Soziale Rechte, a. a. O., S. 11.
19. *ibid* S. 12.
20. *ibid*. S. 11.
21. *ibid*. S. 15.
22. *ibid*. S. 21.
23. *ibid*. S. 21.
24. SCHULZE-DELITZSCH, HERMANN, Capitel, a. a. O., S. 77.
25. SCHULZE-DELITZSCH, HERMANN, Soziale Rechte, a. a. O., S. 10; vgl. auch: ders., Capitel, a. a. O., S. 11.
26. Zit. n. DEUTSCHER GENOSSENSCHAFTSVERBAND, SCHULZE-DELITZSCH, a. a. O., S. 61.
27. SCHULZE-DELITZSCH, HERMANN, Capitel, a. a. O., S. 77.
28. SCHULZE-DELITZSCH, HERMANN, Soziale Rechte, a. a. O., S. 7.
29. SCHULZE-DELITZSCH, HERMANN, Capitel, a. a. O., S. 111.
30. *ibid*. S. 111/112.
31. SCHULZE-DELITZSCH, HERMANN, Soziale Rechte, a. a. O., S. 28/29.
32. Zit. n. THORWART, FRIEDRICH, HERMANN SCHULZE-DELITZSCH, a. a. O., S. 323.
33. Vgl. *ibid*. S. 321 ff.
34. Zit. n. *ibid*. S. 323.
35. Zit. n. *ibid*. S. 323.
36. SCHULZE-DELITZSCH, HERMANN, Capitel, a. a. O., S. 118.

37. Vgl.: DEUTSCHER GENOSSENSCHAFTSVERBAND, SCHULZE-DELITZSCH, a. a. O., S. 53.
38. Zit. n. ibid. S. 53/54.
39. Vgl. im folgenden die Seiten 177 ff. und 188 ff.
40. Dieser Anspruch mündet in die Forderung nach der Einheitsschule; vgl. im folgenden S. 154 ff.
41. Vgl. dazu: FLITNER, WILHELM, Die Theorie, a. a. O., S. 36 f.
42. Ab 1915 nannte sich die "Gesellschaft" auf Grund heftiger Kritik "GESELLSCHAFT FÜR VOLKSBIILDUNG" (Vgl.: TEWS, JOHANNES, 50 Jahre, a. a. O., S. 52). Die Geschäftsführung der "Gesellschaft" hatten:
 1871-75: Der Elberfelder Realgymnasiallehrer Dr. FRANZ LEIBING (durch den die "Gesellschaft" ihr geistiges Gepräge erhielt),
 1875-85: der Kulturhistoriker LIPPERT,
 1885-90: Dr. P. WISLICANUS,
 ab 1890: JOHANNES TEWS (geb. 19.6.1860 - gest. 1937), bis 1933.
 Erster Vorsitzender der "Gesellschaft" waren:
 1871-83: Der Volkswirtschaftler Dr. HERMANN SCHULZE-DELITZSCH,
 1883-1902: der Parlamentarier HEINRICH RICKERT,
 1902-20: HEINRICH PRINZ ZU SCHÖNAICH-CAROLATH (der Freimaurer war und mit "Durchlaucht" angeredet werden wollte - vgl.: TEWS, JOHANNES, Arbeit und Leben, a. a. O., S. 162),
 ab 1920: Dr. HERMANN PACHNICKÉ.
- Zu den Statuten der "Gesellschaft" vgl.: TEWS, JOHANNES, Deutsche Bildungsvereine, a. a. O., S. 67 ff.
 Über das Gründungsdatum der "Gesellschaft" scheint in der Literatur keine Einigkeit zu herrschen; LEOPOLO VON WIESE spricht vom 14. Juli 1871 (Begriff und Probleme, a. a. O., S. 34); von demselben Datum spricht ROBERT VON ERDBERG (Freies Volksbildungswesen, a. a. O., S. 3).
 JOHANNES TEWS spricht dagegen vom 14. Juni 1871 (50 Jahre, a. a. O., S. 18 und an anderen Stellen).
 Als eigentliche Gründer werden von TEWS angegeben (50 Jahre, a. a. O., S. 16): der Elberfelder Gymnasiallehrer Dr. FRANZ LEIBING ("die Seele der Gesellschaft" - in: Volk und Bildung, a. a. O., S. 13) und der Biebricher Fabrikant und Wiesbadener Stadtrat FRITZ KALLE.
43. Vgl. dazu den "Aufruf" zur Gründung der "Gesellschaft": Anmerkung 56, S. 402. Im Gründungsaufwurf zur Gründung eines "VOLKSVEREINS FÜR DAS KATHOLISCHE DEUTSCHLAND" hieß es 1890 ebenfalls:
 "Schwere Irrtümer und bedenkliche Umsturzpläne treten überall in Erscheinung, die bestehende Staats- und Gesellschaftsordnung ist in ihrer Grundlage bedroht. Die Sozialdemokratie ist es vor allem, welche diese Irrlehren nicht nur verbreiten, sondern auch praktisch ins Leben einführen will. ... Katholische Männer aus allen Teilen Deutschlands traten dieserhalb zu wiederholter ernster Beratung zusammen und kamen nach reiflicher Überlegung zu dem Entschlusse, einen Verein zu bilden, dessen Zweck sei, die Irrtümer und Umsturzbestrebungen auf sozialem Gebiete zu bekämpfen und die christliche Gesellschaftsordnung zu verteidigen."
 (Zit. n. GREBING, HELGA, Arbeiterbewegung, a. a. O., S. 85/86.)
44. Beispiele sind für den religiösen Typus: "Volkverein für das katholische Deutschland" (gegr. 1890 in Mönchengladbach),
 parteipolitischen Typus: "Zentralbildungsausschuss der SPD" (gegr. 1906),
 weltanschaulich bed. Typus: "Fichte-Gesellschaft" (gegr. 1914).
 FRITZ KALLE schreibt dazu (Zit. n.: PICH, WERNER, Schicksal der Volksbildung in Deutschland, a. a. O., S. 43): "Seitdem die erste gesetzgebende

Versammlung aus allgemeinen und direkten Wahlen hervorgeht, ist die Freiheitsfrage zu einer Frage der Bildung der Massen geworden. ... Der Erfolg, den wenige gewissenlose Männer mit ihren sozialistischen Bestrebungen hatten, gibt uns einen neuen Beweis dafür." (Vgl. den Aufruf zur Gründung der "Gesellschaft", Anmerkung 56, S. 402.)

45. Unter "Kulturkampf" wird allgemein "der Kampf des Staates gegen die Katholische Kirche in Preußen seit 1872" verstanden, "den R. VIRCHOW in einem antikirchlichen Wahlauftritt für die Fortschrittspartei einen "Kampf für die Kultur" nannte." (BOCKHAUS-ENZYKLOPÄDIE, Band 10, Stichwort "Kulturkampf", Wiesbaden 1970, S. 740.) Zu Ursache, Verlauf und Lösung dieses "Kulturkampfes" vgl. ibid. S. 740 f. (hier auch weitere Literaturangaben).
46. Vgl. GREBING, HELGA, Arbeiterbewegung, a. a. O., S. 96 ff.
47. Zit. n. DEUERLEIN, ERNST, Gesellschaft im Maschinenzeitalter, a. a. O., S. 143.
48. Vgl. Anmerkung 42, S. 401.
49. TEWS, JOHANNES, Deutsche Bildungsvereine, a. a. O., S. 66; vgl. auch: ders., Volk und Bildung, a. a. O., S. 12: Entstanden - so schreibt TEWS an dieser Stelle - sei die "Gesellschaft" "aus unmittelbar empfundenen Bedürfnissen, begründet von einem Personenkreise, dem das volksbildnerische Wirken mehr bedeute als das Schreiben und Lesen darüber."
50. KALM, ROBERT, Das volkstümliche Vortragswesen, zit. n. KAMMER, PAUL, Begriff der Bildung, a. a. O., S. 20. Dazu stellt A. BUCHENAU noch 1917 fest (zit. n. KAMMER, PAUL, Begriff der Bildung, a. a. O., S. 20): "Wer wirklich gebildet ist, kann es gar nicht ertragen, seinen geistigen Besitz bloß für sich zu haben."
51. REYER, EDUARD, Handbuch des Volksbildungswesens, a. a. O., S. 59.
52. TEWS, JOHANNES, Ein Volk - Eine Schule, a. a. O., S. 107; vgl. auch ibid. S. 92: "Es gibt nicht eine Bildung, nicht eine Bildung im Sinne einer bevorrechteten Klasse, die auf das Tun der großen Volksmenge oft hochmütig herabsah."
53. TEWS, JOHANNES, 50 Jahre, a. a. O., S. 16.
54. TEWS, JOHANNES, Volk und Bildung, a. a. O., S. 12.
55. Zit. n. TEWS, JOHANNES, 50 Jahre, a. a. O., S. 17.
56. In dem "Aufruf zur Begründung der GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKS-BILDUNG" heißt es (vgl. auch die Anmerkungen 43 und 44 auf der Seite 401) (zit. n.: TEWS, JOHANNES, Volksbildungsvereine, a. a. O., S. 69a): "Seitdem die erste gesetzgebende Versammlung Deutschlands aus allgemeinen und direkten Wahlen hervorgeht, ist die Freiheitsfrage zu einer Frage der Bildung der Massen geworden.
Der Elementarunterricht als Unterlage der Bildung muß deren Endzwecke, der Erziehung freier, denkender Menschen entsprechen, und das freisinnige Deutschland ist darüber einig, daß eine Reorganisation der Schule in dieser Richtung nötig ist.
Allein das Weiterbauen auf dieser Grundlage muß der freiwilligen Volksbildungspflege überlassen werden, und zwar um so mehr, weil für gewisse Lehren die Schule nicht die richtige Pflanzstätte ist. Namentlich sind es die sozialen und politischen Verhältnisse, für welche der Natur der Sache nach nur der Gereifere Sinn und Verstandnis haben kann.
An alle Freunde Deutscher Bildung und Gesittung, ja an alle diejenigen, welche die Gemeinsamkeit der geistigen Interessen anerkennen und einseitig materiellen und sozialistischen Richtungen die gemeinsamen Kulturschätze und die solidarische Kulturarbeit unseres Volkes entgegenstellen wollen, besonders aber an die bereits bestehenden Arbeiter- und Volksbildungsver-

eine richten wir daher die Aufforderung, sich mit uns zu vereinigen zur Gründung einer GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKSBIIDUNG."

57. Vgl.: TEWS, JOHANNES, Volksbildungsvereine, a. a. O., S. 690; ders., Deutsche Bildungsvereine, a. a. O., S. 67/68.
58. Zit. n.: WERNER, CARL ARTUR, Handbuch der Erwachsenenpädagogik, a. a. O., S. 157.
59. PACHNICK, HERMANN, in: Archiv für Erwachsenenbildung, Berlin 1925, 2. Jg., S. 59; ders., in: Volksbildung - Zeitschrift der GESELLSCHAFT FÜR VOLKS-BILDUNG, Berlin 1924, Heft 11, 54. Jg.
60. TEWS, JOHANNES, in: Archiv für Erwachsenenbildung, Berlin 1924, 1. Jg., S. 143; ders., in: Volksbildung, Zeitschrift der GESELLSCHAFT FÜR VOLKS-BILDUNG, Berlin 1924, 54. Jg., Heft 3.
61. Im § 2 ihrer "Satzungen" heißt es dazu (vgl. TEWS, JOHANNES, Volksbildungsvereine, a. a. O., S. 690; ders., Deutsche Bildungsvereine, a. a. O., S. 67/68):
"Die Gesellschaft, welche sich auf den Umfang des Deutschen Reiches erstreckt, sucht ihren Zweck zu erreichen durch:
1. Besprechung von Fragen der freien Volksbildung in öffentlichen Versammlungen der Gesellschaft,
2. Förderung und Unterstützung der bestehenden Bildungs- und ähnlicher Vereine, Mitwirkung bei Gründung von Fortbildungsschulen, von Büchersammlungen, Lesezimmern und dergl., bei Beschaffung von Lehrkräften, Vermittlung von Vorträgen und bei allem, was sonst zur Erreichung der Vereinszwecke wünschenswert ist,
3. Belebung des Interesses für die Aufgaben der Volksschule und des Sinnes für zeitgemäße Entwicklung derselben, insbesondere auch der Fortbildungsschule,
4. Hinwirkung auf eine Verbindung solcher Vereine, welche sich die Hebung der Volksbildung zur Aufgabe gestellt haben,
5. Herausgabe einer periodisch erscheinenden Vereinszeitschrift,
6. Abfassung und Verbreitung von Flugschriften, welche geeignet sind, die geistige und sittliche Entwicklung unseres Volkes zu fördern,
7. Aussendung von Wanderlehrern."

Seit 1884 gab die "Gesellschaft" ein "Adreßbuch der deutschen Rednerschaft" heraus, das später in "Jahrbuch für das deutsche Vortragswesen" umbenannt wurde. Thematisch erfaßte es alle Gebiete, obwohl Themen religiöser und politischer Natur zunächst ängstlich gemieden wurden: "Man wollte anbieten, und zwar ohne jede Tendenz" (HENNINGSEN, JÜRGEN, Theorie der Volksbildung, a. a. O., S. 19). Von PAUL STEINMETZ wird gerade diese Tatsache später als Paradoxon hingestellt, "daß eine aus politischen Anlaß, mit politischer Absicht erwachsene Bildungsbewegung glaubte, auf das Mittel der politischen Beeinflussung verzichten zu können." (STEINMETZ, PAUL, Deutsche Volkshochschulbewegung, a. a. O., S. 3).

Auf den Hauptversammlungen der "Gesellschaft" sprachen in der Zeit von 1921 bis 1931 u. a. KERSCHENSTEINER, SPRANGER, SIMONS, HORNEFFER, VON WIESE, NOHL u. a. Die Zeitschrift erschien unter dem Titel "Der Bildungsverein" (bis 1905); dann wurde der Name in "Volksbildung" umgeändert.

Vgl. zum obigen auch: WERNER, CARL ARTUR, Handbuch der Erwachsenenpädagogik, a. a. O., S. 157; SCHEIBE, WOLFGANG, Die Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 370; ferner die von JOHANNES TEWS verfaßten Festschriften zum fünfzig- und sechzigjährigen Bestehen der "Gesellschaft" (50 Jahre, a. a. O.; Volk und Bildung, a. a. O.); ferner: ders., Volksbildungsvereine, a. a. O., S. 690 ff.

Ein Beispiel für den Ablauf eines solchen Programmabends gibt ROBERT VON

ERDBERG (in: Freies Volksbildungswesen, a. a. O., S. 199):

Programm mit dem Leitmotiv: Das Meer

1. Teil

1. Ouvertüre: "Meeresstille und glückliche Fahrt" von Mendelssohn-Bartholdy (Orchester)
2. Prolog
3. Das ist das Meer - Gedicht von Woermann, komp. und nach dem gem. Chor für Männerchor eingerichtet von C. Steinhauer (Quartett)
4. Deklamation: Begrüßung des Meeres - von A. Grün
5. Sonntag auf dem Meere - Gedicht von Franke, komp. von G. A. Heinze (Quartett)
6. Deklamation: a) Offenbarung - von I. Sturm
b) Die Auswanderer - von Freiligrath
7. Meeresstille und glückliche Fahrt - Gedicht von Goethe, komp. von Fischer (Quartett)
8. Deklamation: Schiffbruch - von L. Rauscher
9. a) Siehst du das Meer? - Gedicht von E. Geibel, komp. von Henschel
b) Am Meer - Gedicht von H. Heine, komp. v. Schubert
c) Das Fischermädchen - Gedicht von H. Heine, komp. von Meyerbeer
10. Des Meeres und der Liebe Wellen, Walzer von R. Vollstedt (Orchester)

2. Teil

1. Ouvertüre zu den "Hebriden" von Felix Mendelssohn-Bartholdy (Orchester)
2. Deklamation: a) Vineta - von W. Müller
b) Geisterschiffe - von Hausmann
c) Der Klabautermann - von Kopisch
3. Meeresstimmen, komp. von L. Kempster (Quartett)
4. Meeresstille - Gedicht von Eichendorff, komp. von H. Franz
5. Träumerei - von Schumann
6. Der Fischer - Gedicht von Goethe, komp. von Fischer
7. Duett des Kapitäns und des Steuermanns aus "Eine Nacht auf dem Meere", komp. von W. Tschirch
8. a) Stummbeschwörung, Gedicht von Falke, komp. von Dürrner (Quartett)
b) Schifferlied, komp. von Eckert (Quartett)
9. Deklamation: Die Helden von Iltis - von R. Presber
10. Flagge heraus! - Gedicht von R. Deye, komp. für einstimmigen Volksgesang von C. Steinhauer (Quartett und gemeinsam)
11. Matrosenchor aus der Oper "Der fliegende Holländer" von R. Wagner (Orchester).

62. Zu den Leistungen der Hauptstelle der GESELLSCHAFT FÜR VOLKSBIIDUNG vgl. die Statistik von JOHANNES TEWS, in: ders., 50 Jahre, a. a. O., S. 60/61.

63. TEWS, JOHANNES, Deutsche Bildungsvereine, a. a. O., S. 76. Der Erfolg schien ihm Recht zu geben: REYER schreibt in seinem "Handbuch des Volksbildungswesens" (a.a.O., S. 53): "Konzerte mit volkstümlichen Preisen wurden in den letzten Jahren allorts mit Erfolg durchgeführt." - Dabei verliefen solche Volkskonzerte und Volksunterhaltungsabende etwa nach folgendem Schema (REYER, EDUARD, Handbuch des Volksbildungswesens, a. a. O., S. 53):

- "1. daß zuerst ein Vortrag über das Leben und die Werke eines Komponisten gehalten wird, woran sich die Aufführung einiger der besprochenen Werke schließt oder
2. ein Zeitraum wird geschildert und dann die illustrierenden Proben vorgeführt."

Die hinter solchen Unternehmen stehende Nebenabsicht: "Vor allem möchte ich darauf aufmerksam machen, daß das Volk in Gebieten, welche sich hartnäckig gegen die Bildung wehren, am sichersten durch Unterhaltungsabende gewonnen wird. Man veranstalte ein Volkskonzert oder einen fröhlichen Abend und

gebe als Einleitung einen anregenden Vortrag - womöglich mit Demonstrationen - und die widerstrebenden Elemente werden kommen und was für uns wichtig ist: sie werden Geschmack finden an geistiger Anregung, sie werden Vorträge verlangen und endlich sogar Kurse anhören." (REYER, EDUARD, Handbuch des Volksbildungswesens, a. a. O., S. 59.)
Das schien TEWS auch zu meinen, wenn er schrieb: "Der Erfolg der Volkunterhaltungsabende hat bewiesen, daß den weiteren Kreisen der Bevölkerung die an das Gemüt sich wendende Unterhaltung näher liegt als die den Geist in Anspruch nehmende Belehrung." (TEWS, JOHANNES, Volksbildungsvereine, a. a. O., S. 696.)

64. Zit. n.: MEISSNER, KURT, Die dritte Aufklärung, a. a. O., S. 75.
65. Vgl. dazu im folgenden die Seiten 177 ff.
66. Von 1880 bis 1890 schrieb TEWS für die "Pädagogische Zeitung" und die "Preußische Lehrerzeitung". 1889 ist der Zeitpunkt des Eintritts von TEWS in die "Gesellschaft": Es hatte für ihn einen wesentlichen Einschnitt in seinem Leben bedeutet, als er in demselben Jahr mit HEINRICH RICKERT in Verbindung gekommen war, dem damaligen Generalsekretär der GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKSBILDUNG. (Vgl. die TEWSsche Autobiographie: "Arbeit und Leben", a. a. O., S. 156.) TEWS schreibt dort (S. 157): "Die Folge unserer Begegnung war mein Eintritt in den Hauptausschuß der Gesellschaft für Volksbildung." Als deren Generalsekretär fungierte TEWS 11 Jahre (bis 1902) "zunächst völlig unentgeltlich und dann bis 1906 gegen eine mäßige Entschädigung" (ibid. S. 158). An anderer Stelle schreibt TEWS über sich selbst (ibid. S. 112, 120, 121): "Neben meiner amtlichen und außeramtlichen Tätigkeit konnte ich kleinere Aufsätze immer auch in den kleinsten Pausen niederschreiben, ohne irgendwelche Anstrengung. In den Schulpausen, am Morgen vor der Schule, selbst in Sitzungen und in der Straßenbahn und auf Spaziergängen sind die meisten kleineren Arbeiten entstanden ... Tatsächlich habe ich bis in das 5. Jahrzehnt meines Lebens nichts veröffentlicht, was man ohne Übertreibung ein Buch nennen könnte."
67. STACH, FRITZ, JOHANNES TEWS, a. a. O., S. 114.
68. TEWS, JOHANNES, Volksbibliotheken, a. a. O., S. 673.
69. TEWS, JOHANNES, Ein Volk - Eine Schule, a. a. O., S. 92; ferner: ibid. S. 287.
70. PÜGGELER, FRANZ, Freiheit und Bindung, a. a. O., S. 11.
71. Vgl. dazu: "Wir können unseren Zeitgenossen und der Nachwelt nichts Besseres geben, als die Geistesschätze der Nation ... Wen man an Großem und Gutem bildet, wird selbst groß und gut." (TEWS, JOHANNES, Volksbibliotheken, a. a. O., S. 673.)
72. TEWS, JOHANNES, Geistespflege in der Volksgemeinschaft, Berlin 1932, S. 36.
73. TEWS, JOHANNES, Ein Volk - Eine Schule, a. a. O., S. 10.
74. ibid. S. 10.
75. TEWS, JOHANNES, Die Deutsche Einheitsschule, a. a. O., S. 4.
76. TEWS, JOHANNES, Arbeit und Leben, a. a. O., S. 12; vgl. auch: ders., Ein Volk - Eine Schule, a. a. O., S. 3.
77. TEWS, JOHANNES, Ein Volk - Eine Schule, a. a. O., S. 5.
78. TEWS, JOHANNES, Aufgabe, Mittel und Wirkungen, a. a. O., S. 8.
79. ibid. S. 11.
80. STACH, FRITZ, JOHANNES TEWS, a. a. O., S. 117.
81. TEWS, JOHANNES, Aufgabe, Mittel und Wirkungen, a. a. O., S. 5/6.

82. *ibid.* S. 4.
83. *ibid.* S. 11.
84. Zit. n.: STACH, FRITZ, JOHANNES TEWS, a. a. O., S. 135.
85. TEWS, JOHANNES, Aufgabe, Aufbau, erzieherische Ziele, a. a. O., S. 197.
86. Zit. n.: STACH, FRITZ, JOHANNES TEWS, a. a. O., S. 134.
87. TEWS, JOHANNES, Volk und Bildung, a. a. O., S. 4.
88. TEWS, JOHANNES, Aufgabe, Aufbau, erzieherische Ziele, a. a. O., S. 197.
89. TEWS, JOHANNES, Aufgabe, Mittel und Wirkungen, a. a. O., S. 6.
90. Titel seines letzten Buches (vgl. Anmerkung 72, Seite 405).
91. Zit. n.: WERNER, CARL ARTUR, Handbuch der Erwachsenenpädagogik, a. a. O., S. 158.
92. Vgl. dazu: MEISSNER, KURT, Die dritte Aufklärung, a. a. O., S. 74.
93. *ibid.* S. 74.
94. Zit. n. *ibid.* S. 74.
95. Zit. n. *ibid.* S. 74.
96. TEWS, JOHANNES, Aufgabe, Mittel und Wirkungen, a. a. O., S. 4.
97. *ibid.* S. 6.
98. TEWS, JOHANNES, Volk und Bildung, a. a. O., S. 14.
99. KAMMER, PAUL, Begriff der Bildung, a. a. O., S. 25.
100. MICHEL, ERNST, Die geistesgeschichtliche Entwicklung, a. a. O., S. 192.
101. FLITNER, WILHELM, Die Theorie, a. a. O., S. 38.
102. VON ERDBERG, ROBERT, Vom Bildungsverein zur Volkshochschule, a. a. O., S. 17 (Wiederveröffentlichung von HENNINGSEN).
103. Vgl. dazu: BALSER, FROLINDE, Anfänge der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 146/147.
104. ADORNO, THEODOR W., Theorie der Halbbildung, a. a. O., S. 32.
105. *ibid.* S. 32.
106. So stellt TEWS 1916 fest: "Der Abstand zwischen Oben und Unten, zwischen Arm und Reich, zwischen Gelehrt und Ungelehrt ist geringer geworden." (Die Deutsche Einheitsschule, a. a. O., S. 6.)
107. TEWS, JOHANNES, Volk und Bildung, a. a. O., S. 11.
108. VON WIESE, LEOPOLD, Umriss eines Versuchs der Synthese, a. a. O., S. 556.
109. TEWS, JOHANNES, Volk und Bildung, a. a. O., S. 17.
110. MICHEL, ERNST, Die geistesgeschichtliche Entwicklung, a. a. O., S. 188.
111. *ibid.* S. 189.
112. Vgl. oben S. 38 und im folgenden S. 198 ff.
113. SCHUSTER, DIETER, Deutsche Gewerkschaftsbewegung, a. a. O., S. 22.
114. Vgl. dazu: "Die Geistesbildung, welche in unseren niederen Schulen erzielt wird, ist mangelhaft und vor allem nicht nachhaltig: das Erlernte wird binnen kurzer Frist vergessen, wenn wir es nicht durch Übung und Nachhilfe lebendig erhalten." (REYER, EDUARD, Handbuch des Volksbildungswesens, a. a. O., S. III - Vorwort.) Im § 1 des Statutes der GESELLSCHAFT

FÜR VERBREITUNG VON VOLKSBILDUNG hieß es über den "Zweck" der "Gesellschaft": "Der Bevölkerung, welcher durch die Volksschulen im Kindesalter nur die Grundlagen der Bildung zugänglich gemacht werden, dauernd Bildungsstoff und Bildungsmittel zuzuführen, um sie in hohem Grade zu befähigen, ihre Aufgaben im Staate, in der Gemeinde und in der Gesellschaft zu verstehen und zu erfüllen." (Zit. n. VOGEL, MARTIN RUDOLF, Volksbildung, a. a. O., S. 91.) Diese Stelle findet sich u. a. auch bei: TEWS, JOHANNES, Volksbildungsvereine, a. a. O., S. 690; WERNER, CARL ARTUR, Handbuch der Erwachsenenpädagogik, a. a. O., S. 157.

Ferner schrieb PAUL STEINMETZ in seiner auf Anregung des Institutes für Sozial- und Staatswissenschaften in Heidelberg entstandenen Abhandlung über die deutsche Volkshochschulbewegung: "Die höhere schulmäßige Bildung war Monopol der besitzenden Klassen, die elementare Volksschulbildung erwies sich als unfähig, eine Eingliederung in die bürgerliche Daseinsgestaltung und ihr Weltbild anzubahnen." (Deutsche Volkshochschulbewegung, a. a. O., S. 1.)

Und ERNST SCHULTZE schrieb mit einem Blick auf England (Die Volksbildung, a. a. O., S. 13): "Der englische Arbeiter im Jahre 1800 unterschied sich von Tieren eigentlich nur durch die Sprache. ... Wie anders der heutige englische Arbeiter." und weiter (ibid. S. 23): "Wir müssen es uns mit allem Ernst sagen, daß es ein Verbrechen ist, wenn wir dem Kinde die Fähigkeit zu lesen und zu schreiben vermitteln - und wenn wir es dann mit 13 oder 14 Jahren hinausstoßen aus unserer Bildungsgemeinschaft und es an einen Abgrund von Unwissenheit und Gede stellen."

JOHANNES TEWS meinte schließlich (Deutsche Bildungsvereine, a. a. O., S. 89): "Tatsächlich war die Masse des Volkes bis vor kurzem von den Anregungen des höheren Unterrichts nahezu ausgeschlossen."

115. BLÄTTNER, FRITZ, Geschichte der Pädagogik, Heidelberg 1968 (13. Auflage), S. 269.
116. Vgl. dazu: GREBING, HELGA, Arbeiterbewegung, a. a. O., S. 49 ff.
117. Vgl. dazu: ADORNO, THEODOR W., Theorie der Halbbildung, a. a. O., S. 30 bis S. 34.
118. ADORNO, THEODOR W., Theorie der Halbbildung, a. a. O., S. 32/33.
119. Z. B. mit der Einbringung der Sozialgesetze durch BISMARCK. Wesentliche Stadien dieser Entwicklung sind:
1869: Gewerbeordnung,
1883: Einführung der Krankenversicherung,
1884: Unfallversicherung,
1889: Invaliden- und Altersversicherung,
1891: Arbeiterschutzgesetz,
1911: Reichsversicherungsordnung,
1927: Arbeitslosenversicherung,
1938: Arbeitszeitverordnung.

In England wurden bereits Maßnahmen zur Einschränkung der Kinder- und Frauenarbeit in der Baumwollindustrie ergriffen und 1802 das "Gesetz zur Bewahrung der Gesundheit und Moral der Lehrlinge in den Baumwollfabriken" geschaffen. Die Stadien in England:
1833: Einführung der staatlichen Fabrikinspektion,
1842: Verbot der weiblichen Untertagearbeit für Bergwerke und Kohlengruben,
1847: Einführung des 10-Stunden-Tages für Frauen und Jugendliche. (In Deutschland schon früher: 1839 erfolgte hier das Verbot, Kinder unter 9 Jahren in Hüttenwerken regelmäßig zu beschäftigen.)

120. MICHEL, ERNST, Die geistesgeschichtliche Entwicklung, a. a. O., S. 189.

121. Vgl. dazu: SCHEIBE, WOLFGANG, Die Reformpädagogische Bewegung, a. a. O., S. 354 ff.
122. Vgl. ibid S. 355 ff.
123. Vgl. dazu: SCHULTZE, ERNST, Volkshochschule und Universitätsausdehnung, Leipzig 1897; KEILHACKER, MARTIN, Das Universitätsausdehnungsproblem in Deutschland und Österreich, Stuttgart 1929; BUCHWALD, REINHARD, Universität und Volksbildung, in: Das Abendgymnasium, Berlin 1929, S. 87; WEINIGER, ERICH, Universität und Volksbildung, in: ders., Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis, Weinheim 1952.
124. Vgl. dazu: MICHEL, ERNST, Die geistesgeschichtliche Entwicklung, a. a. O., S. 188 ff.; 193 f.
125. Vgl. dazu: SCHULTZE, ERNST, Volksbildung und Halbbildung, a. a. O., S. 5 ("Bildung" wird hier schlechterdings mit "Geistesbildung" gleichgesetzt); ferner das Buch von JOHANNES TEWS, Geistespflege in der Volksgemeinschaft, Berlin 1932.
126. SCHULTZE, ERNST, Volksbildung und Halbbildung, a. a. O., S. 6.
127. ibid. S. 5.
128. MICHEL, ERNST, Die geistesgeschichtliche Entwicklung, a. a. O., S. 192.
129. MICHEL, ERNST, ibid. S. 189.
130. Vgl. dazu: GREBING, HELGA, Arbeiterbewegung, a. a. O., S. 69 ff.
131. Vgl. dazu: DEUERLEIN, ERNST, Gesellschaft im Maschinenzeitalter, a. a. O., S. 49 ff.
132. ADORNO, THEODOR W., Theorie der Halbbildung, a. a. O., S. 33.
133. ibid. S. 34.
134. MICHEL, ERNST, Die geistesgeschichtliche Entwicklung, a. a. O., S. 190.
135. ADORNO, THEODOR W., Theorie der Halbbildung, a. a. O., S. 35.
136. LANGBEHN, JULIUS, REMBRANDT als Erzieher - von einem Deutschen, Leipzig 1890, S. 168.
137. Zit. n.: WERNER, CARL ARTUR, Handbuch der Erwachsenenpädagogik, a. a. O., S. 162.
138. Vgl. dazu: SCHEIBE, WOLFGANG, Die Reformpädagogische Bewegung, a. a. O., S. 12 ff.
139. MICHEL, ERNST, Die geistesgeschichtliche Entwicklung, a. a. O., S. 193.
140. Vgl. dazu: ibid. S. 191.
141. Vgl. oben Anmerkung 64, Seite 405.
142. Vgl. dazu: TEWS, JOHANNES, in: Volksbildung, Nr. 20 (Jg. 1908), S. 319.
143. SCHWERT, THEODOR, Kritische Didaktik, a. a. O., S. 48.
144. FLÜGEL, O., Assoziation und Reproduktion der Vorstellungen, in: Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, Band I, hrsg. v. WILHELM REIN, Langensalza 1903 (2. Auflage), S. 279.
145. KAMMER, PAUL, Begriff der Bildung, a. a. O., S. 27.
146. Zur Lerntheorie IWAN P. PAWLOWs vgl. u. a.: ROHRACHER, HUBERT, Einführung in die Psychologie, Wien/Innsbruck 1963 (8. Auflage), S. 275 ff.; FOPPA, KLAUS, Lernen, Gedächtnis, Verhalten - Ergebnisse und Probleme der Lernpsychologie, Köln/Berlin 1966 (2. Auflage), S. 15 ff.; CORRELL, WERNER, Lernpsychologie - Grundfragen und pädagogische Konsequenzen, Donauwörth

- 1969 (7. Auflage), S. 19 ff.; LÖWE, HANS, Einführung in die Lernpsychologie des Erwachsenenalters, Berlin 1971, S. 52 ff.
147. Zwei verschiedene Richtungen der Gestaltpsychologie. Zur Leipziger Richtung sind KRUEGER, SANDER und VOLKELT zu rechnen, zur Berliner Richtung KOEHLER, KOFFKA, METZGER und WERTHEIMER.
148. Vgl. dazu: GUYER, WALTER, Wie wir lernen, a. a. O., S. 42 ff. und S. 276 ff.
149. *ibid.* S. 25/26.
150. SCHULZ, WOLFGANG, Unterricht - Analyse und Planung, in: HEIMANN, PAUL / OTTO, GUNTER / SCHULZ, WOLFGANG, Unterricht, a. a. O., S. 25.
151. Vgl. *ibid.* S. 27.
152. Zit. n. PÖGgeler, FRANZ, Methoden der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 68.
153. *ibid.* S. 71.
154. Vgl. dazu: *ibid.* S. 63 ff.
155. GUYER, WALTER, Wir ~~wir~~ lernen, a. a. O., S. 277.
156. KAMMER, PAUL, Begriff der Bildung, a. a. O., S. 27.
157. TEWS, JOHANNES, Volksbibliotheken, a. a. O., S. 671 und S. 672.
158. GUYER, WALTER, Wie wir lernen, a. a. O., S. 278.
159. PÖGgeler, FRANZ, Inhalte der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 272.
160. *ibid.* S. 205.
161. Vgl. *ibid.* S. 206.
162. *ibid.* S. 206/207.
163. *ibid.* S. 207.
164. *ibid.* S. 207. - Vgl. auch: LOTZE, HEINER, Rezept oder Anregung, in: Volkshochschule im Westen, Dortmund 1958, S. 244 ff.
165. Vgl.: VON ERDBERG, ROBERT, Einführung, in: Die Deutsche Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung - Das erste Jahr, hrsg. v. HOHENRODTER BUND, Stuttgart 1927, S. 9.
166. Vgl.: KAMMER, PAUL, Begriff der Bildung, a. a. O., S. 28.
167. NIETZSCHE, FRIEDRICH, 1872 in seiner "Zukunft der Bildungsanstalten" und 1873 in seinem Buch "Also sprach Zarathustra." - Zit. in: ders., Also sprach Zarathustra, Köln o. J., S. 97/98.
168. LANGBEHN, JULIUS, REMBRANDT als Erzieher - von einem Deutschen, Leipzig 1890, S. 1.
169. DE LAGARDE, PAUL, Deutsche Schriften, Zit. n.: VON DEN DRIESCH, JOHANNES und ESTERHUES, JOSEF, Geschichte der Erziehung, Band II, a. a. O., S. 278.
170. ROLLAND, ROMAIN, Jean Christophe á Paris, Deutsche Ausgabe: Johann Christof in Paris, 1917, S. 163.
171. Vgl.: SCHULTZE, ERNST, Volksbildung und Halbbildung, a. a. O., Titel.
172. *ibid.* S. 6 (n. Wiederveröffentlichung).
173. *ibid.* S. 8 (n. Wiederveröffentlichung).
174. *ibid.* S. 10 (n. Wiederveröffentlichung).

HAUPTTEIL II (Seite 177 - 203)

1. ROBERT VON ERDBERG-KRCZENCIEWSKI (geb. 6.6.1866 - gest. 3.4.1929) - WALTER HOFMANN (geb. 24.3.1879 - gest. 24.4.1952).
Den beiden gesellen sich noch andere hinzu: so z. B. THEODOR BÄUERLE, EDUARD WEITSCH u. a.
Der erste, der sich in wohlwollender, aber auch kritischer Weise mit ERDBERG und HOFMANN auseinandersetzte, war ALOIS WURM. (Vgl. im folgenden S. 204 ff.)
2. VOGEL, MARTIN RUDOLF, Volksbildung, a. a. O., S. 7.
3. Zit. n. *ibid.* S. 8.
4. VON ERDBERG, ROBERT, 50 Jahre freies Volksbildungswesen, a. a. O., S. 24.
Nach WERNER PICT (Schicksal der Volksbildung in Deutschland, a. a. O.) bezeichnet dieser Begriff 1. die geistige Bewegung, 2. neue Erkenntnisse in der Arbeit der Volksbildung. - Zum Entstehen der NEUEN RICHTUNG vgl.: VOGEL, MARTIN RUDOLF, Volksbildung, a. a. O., S. 8 f.; HENNINGSEN, JÜRGEN, Theorie der Volksbildung, a. a. O., S. 87 f.; - ERDBERG selbst spricht von 1906 (in: 50 Jahre freies Volksbildungswesen, a. a. O., S. 22), EBERHARD DIETERICH von 1905 (in: Das Bildungsproblem, a. a. O., S. 11) ebenso WERNER PICT (in: Schicksal der Volksbildung in Deutschland, a. a. O., S. 58). EMIL BLUM nennt nur die Namen ERDBERG und HOFMANN (in: Arbeiterbildung, a. a. O., S. 89), WILHELM FLITNER spricht nur von ERDBERG (in: Theorie, a. a. O., S. 38).
5. Zit. n. HENNINGSEN, JÜRGEN, Theorie der Volksbildung, a. a. O., S. 7.
6. ERDBERG, ROBERT, Freies Volksbildungswesen, a. a. O., S. 4.
7. VON ERDBERG, ROBERT, 50 Jahre freies Volksbildungswesen, a. a. O., S. 33.
8. JÜRGEN HENNINGSEN schreibt dazu (Theorie der Volksbildung, a. a. O., S. 20): "Die Kategorien, unter denen man die volksbildnerische Wirklichkeit sah, wurden gewonnen in der Auseinandersetzung mit dem Tun der GESELLSCHAFT FÜR VOLKSBILODUNG."
9. Wenn auch die Unterscheidung in Perioden stimmen mag, so kann jedoch die zeitliche Datierung des Einsetzens dieser Abschnitte in der Volksbildungsbewegung heute nicht mehr als gültig anerkannt werden. - Zit. n.: VON ERDBERG, ROBERT, Vom Bildungsverein zur Volkshochschule, a. a. O., S. 17 (n. Wiederveröffentlichung von HENNINGSEN).
10. Vgl. *ibid.* S. 34.
11. Dieser Aufsatz stellt "die bekannteste und am weitesten durchgedrungene Selbstdeutung der 'Neuen Richtung' dar" (JÜRGEN HENNINGSEN, Die neue Richtung, a. a. O., S. 150) und will "eine kurze Darstellung der neuen Richtung ... in wenigen wesentlichen Zügen zeichnen" (*ibid.* S. 59).
12. VON ERDBERG, ROBERT, Betrachtungen zur alten und neuen Richtung, a. a. O., S. 42, 43, 44 (Wiederveröffentlichung von HENNINGSEN).
12. VON ERDBERG, ROBERT, Freies Volksbildungswesen - Gedanken und Anregungen, a. a. O., S. 3 (Wiederveröffentlichung von HENNINGSEN).
13. *ibid.* S. 4/5.
14. *ibid.* S. 3.
15. *ibid.* S. 5.
16. *ibid.* S. 3.
17. *ibid.* S. 6.
18. *ibid.* S. 15/16.

19. Vgl.: KERSCHENSTEINER, GEORG, Grundaxiom des Bildungsprozesses, a. a. O., S. 27; vgl. dazu auch: KAMMER, PAUL, Begriff der Bildung, a. a. O., S. 37; ferner im folgenden S. 193 ff.
20. VON ERDBERG, ROBERT, Betrachtungen zur alten und neuen Richtung, a. a. O., S. 54 (Wiederveröffentlichung von HENNINGSEN).
21. *ibid.* S. 55.
22. VON ERDBERG, ROBERT, Staat und freies Volksbildungswesen, a. a. O., S. 20.
23. VON ERDBERG, ROBERT, Betrachtungen zur alten und neuen Richtung, a. a. O., S. 52 (Wiederveröffentlichung von HENNINGSEN).
24. VON ERDBERG, ROBERT, Die gegenwärtige Lage im freien Volksbildungswesen, in: VON ERDBERG, ROBERT, 50 Jahre freies Volksbildungswesen, a. a. O., S. 51; vgl. ferner: VON ERDBERG, ROBERT, Betrachtungen zur alten und neuen Richtung, a. a. O., S. 54 (Wiederveröffentlichung von HENNINGSEN).
25. VON ERDBERG, ROBERT, Staat und freies Volksbildungswesen, a. a. O., S. 18 und S. 33.
26. VON ERDBERG, ROBERT, Vom Bildungsverein zur Volkshochschule, a. a. O., S. 35/36 (Wiederveröffentlichung von HENNINGSEN).
27. Zit. n.: VON ERDBERG, ROBERT, Staat und freies Volksbildungswesen, a. a. O., S. 20.
28. VON ERDBERG, ROBERT, Vom Bildungsverein zur Volkshochschule, a. a. O., S. 36 (Wiederveröffentlichung von HENNINGSEN).
29. VON ERDBERG, ROBERT, Staat und freies Volksbildungswesen, a. a. O., S. 16.
30. VON ERDBERG, ROBERT, Freies Volksbildungswesen, a. a. O., S. 16.
31. SCHEIBE, WOLFGANG, Die Reformpädagogische Bewegung, a. a. O., S. 363.
32. Zit. n. *ibid.* S. 363.
33. So schreibt PAUL KAMMER (Begriff der Bildung, a. a. O., S. 34): "Der geschichtliche Beginn der Volksbildungsarbeit, die sich um eine Verinnerlichung bemüht, ist an den Namen des jetzigen Leiters der Leipziger Bücherhallen WALTER HOFMANN geknüpft." - Vgl. dazu auch: HENNINGSEN, JÜRGEN, Die neue Richtung, a. a. O., S. 161.
34. Das geschah in seinem Aufsatz "Gestaltende Volksbildung" (a. a. O.).
35. HOFMANN, WALTER, Grenzen der Volksbildungsarbeit, a. a. O., S. 83.
36. HOFMANN, WALTER, Grundpfeiler der Arbeiterbildung, a. a. O., S. 114.
37. HOFMANN, WALTER, Gestaltende Volksbildung, a. a. O., S. 104 (Wiederveröffentlichung von HENNINGSEN).
38. HOFMANN, WALTER, Grenzen der Volksbildungsarbeit, a. a. O., S. 77.
39. *ibid.* S. 86.
40. *ibid.* S. 78.
41. HOFMANN, WALTER, Gestaltende Volksbildung, a. a. O., S. 105 (Wiederveröffentlichung von HENNINGSEN).
42. Zit. n. SCHEIBE, WOLFGANG, Die Reformpädagogische Bewegung, a. a. O., S. 364/365.
43. HOFMANN, WALTER, Gestaltende Volksbildung, a. a. O., S. 109 (Wiederveröffentlichung von HENNINGSEN).
44. *ibid.* S. 108.

45. *ibid.* S. 108/109.
46. HOFMANN, WALTER, Grenzen der Volksbildungsarbeit, a. a. O., S. 78.
47. Vgl. dazu *ibid.* S. 78; ferner: ders., Gestaltende Volksbildung, a. a. O., S. 111 (Wiederveröffentlichung von HENNINGSEN).
48. Vgl.: HOFMANN, WALTER, Wissenschaftliche Bibliothek und Laienbücherei, in: ders., Buch und Volk, a. a. O., S. 58.
49. Vgl.: "'Auswahl' heißt das 'dynamische' Verfahren bei dem Aufbau des Büchereibestandes, 'Vermittlung' heißt das 'dynamische' Verfahren bei der Benutzung des Büchereibestandes." (HOFMANN, WALTER, Um Buch und Volk, in: ders., Buch und Volk, a. a. O., S. 32.) - "Die Vermittlung wiederum zerfällt in die individuelle Vermittlung - das ist die schöne Arbeit der Beratung und der Förderung des konkreten einzelnen Lesers in der Ausleihe - und in die generelle Vermittlung durch die Büchereiverzeichnisse." (HOFMANN, WALTER, Menschenbildung, in: ders., Buch und Volk, a. a. O., S. 91.)
50. HOFMANN, WALTER, Um Buch und Volk, in: ders., Buch und Volk, a. a. O., S. 32.
51. HOFMANN, WALTER, Menschenbildung, in: ders., Buch und Volk, a. a. O., S. 107.
52. *ibid.* S. 93.
53. HOFMANN, WALTER, Die Erlebensnähe, a. a. O., S. 163.
54. HOFMANN, WALTER, Weg zum Schrifttum, a. a. O., § 36.
55. HOFMANN, WALTER, Weg zum Schrifttum, a. a. O., § 38. (Vgl. dazu auch: ders., Menschenbildung, a. a. O., S. 93.)
56. HOFMANN, WALTER, Menschenbildung, a. a. O., S. 95/96.
57. Vgl. dazu: HOFMANN, WALTER, Die Erlebensnähe, a. a. O., S. 164 ff.
58. *ibid.* S. 164.
59. "Bildungsarbeit und Volksbildungsarbeit ist nicht möglich, wenn der Forderung der Erlebensnähe nicht Rechnung getragen wird." (HOFMANN, WALTER, Die Erlebensnähe, a. a. O., S. 167.)
60. HOFMANN, WALTER, Die Erlebensnähe, a. a. O., S. 167/168.
61. HOFMANN, WALTER, Weg zum Schrifttum, a. a. O., S. 25, § 56.
62. *ibid.* S. 23, § 44.
63. *ibid.* S. 25, § 56. Vgl. auch: ders., Menschenbildung, a. a. O., S. 93.
64. *ibid.* S. 31, § 87 und § 88.
65. Ganz in diesem Sinne spricht HOFMANN von einer "gesellschaftlichen Funktion der öffentlichen Bücherei" (ders., Die gesellschaftliche Funktion der öffentlichen Bücherei, in: ders., Buch und Volk, a. a. O., S. 37 ff.).
66. HOFMANN, WALTER, Grundpfeiler der Arbeiterbildung, a. a. O., S. 112.
67. HOFMANN, WALTER, Um Buch und Volk, in: ders., Buch und Volk, a. a. O., S. 26.
68. *ibid.* S. 16 ff.
69. *ibid.* S. 29.
70. *ibid.* S. 30.
71. HOFMANN, WALTER, Die gesellschaftliche Funktion der öffentlichen Bücherei, in: ders., Buch und Volk, a. a. O., S. 37.

72. HOFMANN, WALTER, Menschenbildung, a. a. O., S. 95.
73. *ibid.* S. 99.
74. Das heißt: Alle sind gleich; vgl. dazu: VON ERDBERG, ROBERT, Staat und freies Volksbildungswesen, a. a. O., S. 32 und S. 38.
75. Vgl. dazu: STEINMETZ, PAUL, Volkshochschulbewegung, a. a. O., S. 30 f.
76. VON ERDBERG, ROBERT, Staat und freies Volksbildungswesen, a. a. O., S. 32.
77. VON ERDBERG, ROBERT, Freies Volksbildungswesen, a. a. O., S. 381.
78. VON ERDBERG, ROBERT, Freies Volksbildungswesen - Gedanken und Anregungen, a. a. O., S. 61.
79. Vgl.: HENNINGSEN, JÜRGEN, Theorie der Volksbildung, a. a. O., S. 74; ders., Der Hohenrodter Bund, a. a. O., S. 109; NIGGEMANN, WILHELM, Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 267.
80. Zit. n.: HENNINGSEN, JÜRGEN, Theorie der Volksbildung, a. a. O., S. 74.
81. Zit. n.: *ibid.* S. 74.
82. Vgl. oben S. 38 ; ferner: HENNINGSEN, JÜRGEN, Theorie der Volksbildung, a. a. O., S. 75.
83. Zit. n.: *ibid.* S. 75.
84. VON ERDBERG, ROBERT, Freies Volksbildungswesen - Gedanken und Anregungen, a. a. O., S. 29.
85. Vgl. oben S. 18.
86. VON ERDBERG, ROBERT, Betrachtungen zur alten und neuen Richtung, a. a. O., S. 55 (Wiederveröffentlichung von HENNINGSEN).
87. VON ERDBERG, ROBERT, Freies Volksbildungswesen - Gedanken und Anregungen, a. a. O., S. 30.
88. DIETERICH, EBERHARD, Das Bildungsproblem, a. a. O., S. 32.
89. Vgl.: DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Organologische oder anthropologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft, in: ders., Grundfragen, a. a. O., S. 43.
90. *ibid.* S. 43.
91. Vgl. dazu: DIETERICH, EBERHARD, Das Bildungsproblem, a. a. O., S. 23 ff.
92. BÄUERLE, THEODOR, in: Volksbildungsarchiv, Berlin, 10. Jg. 1917, S. 5.
93. Vgl. dazu: DIETERICH, EBERHARD, Das Bildungsproblem, a. a. O., S. 25.
94. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Organologische oder anthropologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft?, in: ders., Grundfragen, a. a. O., S. 43.
95. *ibid.* S. 44.
96. *ibid.* S. 46.
97. DIETERICH, EBERHARD, Das Bildungsproblem, a. a. O., S. 32.
98. SCHALLER, KLAUS und SCHÄFER, KARL-H., Bildung und Kultur, a. a. O., S. 19/20.
99. Vgl. oben S. 118 f.
100. KREPPPEL, FRIEDRICH, Stichwort "Verantwortung", in: Pädagogisches Lexikon, hrsg. v. HORNEY, WALTER / RUPPERT, JOHANN PETER / SCHULZE, WALTER, Gütersloh 1970, Sp. 1287-1288.
101. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Organologische oder anthropologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft?, in: ders., Grundfragen, a. a. O., S. 50.

102. WEISCHEDEL, WILHELM, Das Wesen der Verantwortung, Frankfurt 1958.
103. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Organologische oder anthropologische Grundlegung der Erziehungswissenschaft?, in: ders., Grundfragen, a. a. O., S. 50/51.
104. THOMAE, HANS, Der Mensch in der Entscheidung, München 1960.
105. FROESE, LEONHARD, Erziehung und Bildung - Ursprung, Phänomen und Begriff, in: RÖHRS, HERMANN, Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, a. a. O., S. 266.
106. KERSCHENSTEINER, GEORG, Grundaxiom des Bildungsprozesses, a. a. O., S. 38.
107. *ibid.* S. 41.
108. *ibid.* S. 48.
109. REMPLEIN, HEINZ, Psychologie der Persönlichkeit, a. a. O., S. 565.
110. Im übrigen lassen sich verständlicherweise historisch oft Parallelen zwischen der Pädagogik und der Erwachsenenbildung ziehen.
111. SPRANGER, EDUARD, Lebensformen - Geisteswissenschaftliche Psychologie und Ethik der Persönlichkeit, Halle 1930 (7. Auflage).
112. Vgl. oben S. 184 ff.
113. VON GOETHE, JOHANN WOLFGANG, Faust - Ein Fragment, Echte Ausgabe, Göschen 1790, Zit. i.: BÜCHMANN, GEORG, Geflügelte Worte, Berlin 1972, S. 195.
114. Vgl. oben S. 180 f.
115. Vgl. oben S. 180 f.
116. HELWIG, PAUL, Charakterologie, Freiburg/Basel/Wien 1967, S. 85.
117. Zit. n. *ibid.* S. 85.
118. *ibid.* S. 86.
119. WERNER, CARL ARTUR, Handbuch der Erwachsenenpädagogik, a. a. O., S. 23.
120. Vgl. oben S. 4.
121. GALBRAITH, JOHN KENNETH, Gesellschaft im Überfluß, a. a. O., Titel.
122. Vgl. zur Bedeutung des Interesses für den Lernprozeß: THORNDIKE, EDWARD LEE, Adult Interests, New York 1935; RUBINSTEIN, S. L., Grundlagen der allgemeinen Psychologie, Berlin 1958, S. 780; WERNER, CARL ARTUR, Handbuch der Erwachsenenpädagogik, a. a. O., S. 28 ff.; GUYER, WALTER, Wie wir lernen, a. a. O., S. 173 ff.
123. HOFSTÄTTER, PETER R., Psychologie, Das Fischer-Lexikon, Band 6, Frankfurt a. M./Hamburg 1957, S. 179 ff.
124. KAMMER, PAUL, Begriff der Bildung, a. a. O., S. 65.
125. Vgl. oben S. 186 ff.
126. Vgl. oben S. 174 ff.
127. LANGBEHN, JULIUS, REMBRANDT als Erzieher - von einem Deutschen, Leipzig 1890, S. 1.
128. SCHEIBE, WOLFGANG, Die Reformpädagogische Bewegung, a. a. O., S. 358.
129. PICHT, WERNER, Schicksal der Volksbildung in Deutschland, a. a. O., S. 66.
130. SPENGLER, OSWALD, Der Untergang des Abendlandes, 2 Bände, München 1918 ff.
131. Zum Problem der "Arbeitsgemeinschaft" vgl. u. a.: HENNINGSEN, JÜRGEN, Theorie der Volksbildung, a. a. O., S. 71 ff., S. 77 ff.; PÜGGELER, FRANZ, Methoden der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 229 ff.; TIETGENS, HANS,

Lernen mit Erwachsenen, a. a. O., S. 53 ff.

132. SIEBERT, HORST, Selbstbild und Fremdbild der Volkshochschule, a. a. O., S. 34.
133. SCHEIBE, WOLFGANG, Die Reformpädagogische Bewegung, a. a. O., S. 359.
134. Vgl.: FLITNER, WILHELM, Laienbildung, Berlin/Langensalza/Leipzig 1921, Titel.
135. Vgl. oben S. 36 ff.
136. SCHEIBE, WOLFGANG, Die Reformpädagogische Bewegung, a. a. O., S. 366.
137. HOFMANN, WALTER, Menschenbildung, Volksbildung, Arbeiterbildung in der volkstümlichen Bücherei, in: ders., Buch und Volk, a. a. O., S. 99.
138. FREYER, HANS, Von der Volksbildung, a. a. O., S. 1.
139. Vgl. oben S. 38 ff.
140. Zit. n.: NIGGEMANN, WILHELM, Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 294.
141. FREYER, HANS, Von der Volksbildung, a. a. O., S. 4/5.
142. ibid. S. 5.
143. NIGGEMANN, WILHELM, Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 299.

HAUPTTEIL II (Seite 203 - 262)

1. WURM, ALOIS, Grundsätze der Volksbildung, a. a. O., S. 34.
2. Vgl. ibid. S. 10 bis 13.
3. ibid. S. 11.
4. ibid. S. 12.
5. ibid. S. 16.
6. Zit. ibid. S. 13.
7. Das treffe zum Beispiel nicht für die religiösen Kräfte in jedem Falle zu; der einzelne wolle durch sein religiöses Verhalten zu Gott zuerst sicherlich nicht der Gemeinschaft dienen.
8. Vgl. ibid. S. 80 und S. 73.
9. ibid. S. 84.
10. ibid. S. 82.
11. Vgl. ibid. S. 85.
12. Vgl. ibid. S. 73.
13. ibid. S. 86.
14. ibid. S. 16.
15. Vgl. ibid. S. 17.
16. ibid. S. 17.
17. ibid. S. 18.
18. ibid. S. 19.
19. ibid. S. 19.
20. ibid. S. 34.

21. Diese Eigenschaften werden von WURM einzeln behandelt: 1 - S. 20; 2 - S. 21 ff. usw.
22. *ibid.* S. 98.
23. Vgl. *ibid.* S. 98.
24. *ibid.* S. 34.
25. *ibid.* S. 37.
26. *ibid.* S. 35.
27. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Pädagogischer Realismus, in: ders., Grundfragen, a. a. O., S. 95.
28. SCHWARTZ, RICHARD, Bildung als Problem und Aufgabe, a. a. O., S. 289.
29. *ibid.* S. 289.
30. DRECHSLER, JULIUS, Anthropologie und Pädagogik, a. a. O., S. 338.
31. SCHWARTZ, RICHARD, Bildung als Problem und Aufgabe, a. a. O., S. 289.
32. WURM, ALOIS, Grundsätze der Volksbildung, a. a. O., S. 98.
33. ROSENSTOCK-HUESSY, EUGEN, Dreigestirn der Bildung, a. a. O., S. 81 (nach der Wiederveröffentlichung von HENNINGSEN).
34. *ibid.* S. 62/63.
35. MEISSNER, KURT, Die dritte Aufklärung, a. a. O., S. 91.
36. ROSENSTOCK-HUESSY, EUGEN, Partei und Volksbildung, in: ders. und WERNER PICT, Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912 - 1926, Leipzig 1926, S. 169.
37. *ibid.* S. 169.
38. ROSENSTOCK-HUESSY, EUGEN, Erwachsenenbildung - Abgrenzung zur Kinderbildung, in: ders. und WERNER PICT, Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912-1926, Leipzig 1926, S. 216.
39. ROSENSTOCK-HUESSY, EUGEN, Dreigestirn der Bildung, a. a. O., S. 92.
40. *ibid.* S. 76.
41. ROSENSTOCK-HUESSY, EUGEN, Partei und Volksbildung, in: ders. und WERNER PICT, Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912 - 1926, Leipzig 1926, S. 169.
42. ROSENSTOCK-HUESSY, EUGEN, Dreigestirn der Bildung, a. a. O., S. 76 (Wiederveröffentlichung von HENNINGSEN).
43. *ibid.* S. 81.
44. *ibid.* S. 81.
45. *ibid.* S. 77.
46. *ibid.* S. 77.
47. ROSENSTOCK-HUESSY, EUGEN, Andragogik, in: ders. und WERNER PICT, Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912 - 1926, Leipzig 1926, S. 193.
48. ROSENSTOCK-HUESSY, EUGEN, Dreigestirn der Bildung, a. a. O., S. 85 (Wiederveröffentlichung von HENNINGSEN).
49. *ibid.* S. 85.
50. ROSENSTOCK-HUESSY, EUGEN, Erwachsenenbildung - Abgrenzung zur Kinderbildung, in: ders. und WERNER PICT, Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912-1926, Leipzig 1926, S. 215.
51. *ibid.* S. 215.

52. ROSENSTOCK-HUESSY, EUGEN, Dreigestirn der Bildung, a. a. O., S. 82 (Wiederveröffentlichung von HENNINGSEN).
53. ROSENSTOCK-HUESSY, EUGEN, Akademie der Arbeit, in: ders. und PICT, WERNER, Im Kampf um die Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 205.
54. ders., Dreigestirn der Bildung, a. a. O., S. 84 (Wiederveröffentlichung von HENNINGSEN).
55. Vgl. dazu: SCHEIBE, WOLFGANG, Die Reformpädagogische Bewegung, a. a. O., S. 373.
56. ROSENSTOCK-HUESSY, EUGEN, Dreigestirn der Bildung, a. a. O.; Zit. n.: JUNG, ULRICH, EUGEN ROSENSTOCK, a. a. O., S. 40.
57. JUNG, ULRICH, EUGEN ROSENSTOCK, a. a. O., Titel.
58. ibid. S. 109.
59. ibid. S. 109.
60. Vgl.: FREYER, HANS, Die geistige Gestalt, a. a. O., Titel; ders., Bildungskrise, a. a. O., Titel.
61. FREYER, HANS, Die geistige Gestalt, a. a. O., S. 287; vgl. dazu auch: ders., Bildungskrise, a. a. O., S. 598.
62. FREYER, HANS, Die geistige Gestalt, a. a. O., S. 284.
63. Vgl. ibid. S. 286.
64. Vgl. FREYER, HANS, Bildungskrise, a. a. O., S. 606.
65. Vgl. ibid. S. 606.
66. ibid. S. 607.
67. ibid. S. 603.
68. ibid. S. 614.
69. ibid. S. 615.
70. ibid. S. 616.
71. ibid. S. 618.
72. ibid. S. 618.
73. ibid. S. 621.
74. ibid. S. 622.
75. ibid. S. 622.
76. ibid. S. 623.
77. ibid. S. 623.
78. ibid. S. 623.
79. FREYER, HANS, Die geistige Gestalt, a. a. O., S. 287.
80. ibid. S. 287.
81. Nicht belegt.
82. Vgl. ibid. S. 288.
83. ibid. S. 293.
84. FREYER, HANS, Bildungskrise, a. a. O., S. 614.
85. FREYER, HANS, Die geistige Gestalt, a. a. O., S. 297.
86. ibid. S. 297.

87. FREYER, HANS, Von der Volksbildung, a. a. O., S. 3.
88. Vgl. oben S. 209 ff.
89. FROESE, LEONHARD, Erziehung und Bildung - Ursprung, Phänomen und Begriff, in: RÜHRS, HERMANN, Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, a. a. O., S. 266.
90. BLUM, EMIL, Arbeiterbildung, a. a. O., Vorwort.
91. ibid. Vorwort.
92. ibid. S. 7.
93. ibid. S. 2.
94. ibid. S. 2.
95. ibid. S. 3.
96. ibid. S. 4.
97. ibid. S. 76.
98. ibid. S. 88.
99. ibid. S. 3.
100. ibid. S. 6.
101. ibid. S. 99.
102. ibid. S. 3.
103. ibid. S. 8.
104. ibid. S. 8.
105. ibid. S. 8.
106. ibid. S. 12 und S. 75.
107. ibid. S. 12.
108. ibid. S. 16.
109. ibid. S. 9.
110. ibid. S. 65.
111. FLITNER, WILHELM, Aufgaben einer Deutschen Schule, a. a. O., Titel.
112. Vgl. ibid. S. 626, Anmerkung 1.
113. ibid. S. 632.
114. ibid. S. 628.
115. ibid. S. 629.
116. ibid. S. 631: "In dieser Lage gründet das Problem der Erwachsenenbildung."
117. ibid. S. 631.
118. ibid. S. 631.
119. ibid. S. 631.
120. ibid. S. 631.
121. ibid. S. 631.
122. S. 631 (ibid.): "Die Gesellschaft hat sich bisher - in der Inneren Mission, in der staatlichen Wohlfahrtspflege und öffentlichen Fürsorge - wohl derjenigen angenommen, die in diesen verworrenen Zeiten gescheitert und hilflos geworden sind, es hat sich aber noch keine Stelle gefunden, die den

Tüchtigen, Bildungsfähigen, Kraftvollen, die an derselben Wirrnis leiden, zu Hilfe gekommen ist."

123. ibid. S. 631.
124. ibid. S. 635/636.
125. ibid. S. 636.
126. ibid. S. 632.
127. ibid. S. 632.
128. ibid. S. 632.
129. Auch FRANZ PÜGGELER gebraucht in seinem Buch "Inhalte der Erwachsenenbildung" (a. a. O.) beide Begriffe synonym (S. 174), räumt dabei jedoch ein, daß wahrscheinlich der Begriff der "Lebenskunde" anscheinend der ältere der beiden Termini sei.
130. LOCHNER, RUDOLF, Lebenskunde, a. a. O., S. 12 ff.
131. ibid. S. 5.
132. ibid. S. 5.
133. ibid. S. 8.
134. ibid. S. 8.
135. ibid. S. 11.
136. Dieser "Lehrplan" sieht (nach Doppelstunden) folgendermaßen aus:
 1. Das Leben (S. 14),
 2. Die Seele (S. 14),
 3. Vom Ich zum Du (S. 15),
 4. Die Gesellschaftsgruppen (S. 16),
 5. Die Kultur (S. 17),
 6. Die Erziehung (S. 18),
 7. Der Körper (S. 19),
 8. Die Rausch- und Rauschgiftfrage (S. 20),
 9. Die Geschlechterfrage (S. 22),
 10. Die Selbstfortbildung (S. 23),
 11. Der Umgang mit Menschen (S. 24),
 12. Heimat und Volkstum (S. 25).

Die ersten 6 Gebiete beinhalten eine "Lebenskunde", die Gebiete 7 bis 12 betreffen die "Lebensgestaltung".

137. ibid. S. 11.
138. ibid. S. 11.
139. FLITNER, WILHELM, Schicksal und Aufgabe des Menschen, a. a. O., Titel.
140. ibid. S. 97.
141. ibid. S. 97.
142. ibid. S. 98.
143. FLITNER, WILHELM, Lebenslehre, a. a. O., S. 215.
144. ibid. S. 211.
145. RINKE, ALFONS, Die Lebenslehre, a. a. O., S. 197.
146. ibid. S. 198.
147. ibid. S. 199.
148. ibid. S. 200.

149. Vgl.: PICK, GEORG, Lebenskunde, a. a. O., S. 5. Zur "Geschichte" der "Lebenskunde" vgl. ibid. S. 4 ff.
150. EBERHARD, OTTO, Lebenskunde, a. a. O., Sp. 264.
151. PICK, GEORG, Lebenskunde, a. a. O., S. 1.
152. Nicht ausgeschrieben.
153. Vgl. dazu vor allem die Tabelle bei GEORG PICK, Lebenskunde, a. a. O., S. 7.
154. Vgl.: PICK, GEORG, Lebenskunde, a. a. O., S. 7.
155. ibid. S. 1.
156. ibid. S. 1.
157. Vgl. oben Seite 122.
158. EBERHARD, OTTO, Lebenskunde, a. a. O., Sp. 266.
159. ibid. S. 266.
160. Vgl. dazu: EMERSON, RALPH WALDO, Lebensführung, Jena 1905; HEINEN, ANTON, Lebensspiegel, München-Gladbach, o. J. (1913); FÖRSTER, FRIEDRICH WILHELM, Lebenskunde, Mainz 1953 (96. - 100. Tsd.); ders., Lebensführung, Mainz 1954 (147. - 161 Tsd.).
161. PÜGGELER, FRANZ, Inhalte der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 177.
162. ibid. S. 179.
163. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung, a. a. O., S. 4.
164. POWELL, JOHN W., Lebensschulung - Neue Wege der Erwachsenenbildung, München 1951, S. 114.
- 164a. FLITNER, WILHELM, Lebenslehre, a. a. O., S. 206/207 und S. 211; ferner: S. 213 und 215.
165. Vgl. dazu: RÜHRS, HERMANN, Allgemeine Erziehungswissenschaft, Weinheim 1969, S. 139.
166. FLITNER, WILHELM, Lebenslehre, a. a. O., S. 214.
167. LOCHNER, RUDOLF, Lebenskunde, a. a. O., S. 13.
168. Vgl. dazu oben S. 224 und Anmerkung 131 Seite 419. Die sog. "Marburger Leitsätze" entstanden auf der Marburger Dorfkirchentagung 1916, die den Höhepunkt der von dem Pfarrer GEORG KOCH entfachten Dorfkirchenbewegung bildete. (Vgl. dazu: KOCH, GEORG, Die Dorfkirchenbewegung, in: Die Erziehung, Leipzig 1929, 4. Jg., S. 102.)
169. Zum folgenden vgl. als Literatur: HAMMELSBECK, OSKAR, Arbeit und Beruf, a. a. O.; ders., Problematik von Berufsbildung und Erwachsenenbildung, a. a. O.; WEITSCH, EDUARD, Der Mensch jenseits der Berufsbildung, a. a. O.
170. HAMMELSBECK, OSKAR, Arbeit und Beruf, a. a. O., Titel.
171. WEITSCH, EDUARD, Der Mensch jenseits der Berufsbildung, a. a. O., Titel.
172. ibid. S. 86.
173. ibid. S. 86.
174. ibid. S. 86.
175. ibid. S. 86.
176. HAMMELSBECK, OSKAR, Problematik von Berufsbildung und Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 420.

177. *ibid.* S. 422.
178. WEITSCH, EDUARD, Der Mensch jenseits der Berufsbildung, a. a. O., Titel.
179. HAMMELSBECK, OSKAR, Problematik von Berufsbildung und Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 422.
180. LAAK, FRITZ, Aufsatzbesprechung, in: Freie Volksbildung, Frankfurt/M., VII. Jg. 1932, S. 309.
181. *ibid.* S. 309.
182. BÄUERLE, THEODOR, Erwachsenenbildung, a. a. O., Titel.
183. *ibid.* S. 248.
184. *ibid.* S. 248.
185. *ibid.* S. 249.
186. *ibid.* S. 250.
187. *ibid.* S. 251.
188. *ibid.* S. 250.
189. SCHISCHKOFF, GEORGI, Die gesteuerte Vermassung - Ein sozialphilosophischer Beitrag zur Zeitkritik, Meisenheim 1964, S. 38 ff.; 149 ff.; 207 ff.
190. LOTZE, HEINER, Zwischen Gestern und morgen, in: Freie Volksbildung, Frankfurt/M., 1. Jg. 1947, S. 3.
191. Zit. n.: LAAK, FRITZ, Rolle der Heimvolkshochschule, a. a. O., S. 59/60.
192. BORINSKI, FRITZ, Weg zum Mitbürger, a. a. O., S. 114 und S. 115.
193. SCHULENBERG, WOLFGANG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 68.
194. WENIGER, ERICH, Schule und Berufsnot, in: Die Sammlung, 1. Jg., Göttingen 1945, S. 130.
195. BORINSKI, FRITZ, Weg zum Mitbürger, a. a. O., S. 113.
196. BORINSKI, FRITZ, Freie Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 18.
197. Vgl.: Volkshochschulen berichten, in: Freie Volksbildung, Zeitschrift für die gesamte Erwachsenenbildung, München, 1. Jg. 1947, S. 41 ff.
198. BRENNER, EDUARD, Universität, Volksbildung und Demokratie, in: TIETGENS, HANS, Bilanz und Perspektive (Wiederveröffentlichung), a. a. O., S. 28.
199. *ibid.* S. 28.
200. *ibid.* S. 28.
201. WERNER, CARL ARTUR, Handbuch der Erwachsenenpädagogik, a. a. O., S. 212.
202. BORINSKI, FRITZ, Weg zum Mitbürger, a. a. O., S. 114.
203. Vgl. dazu insbesondere auch: WERNER, CARL ARTUR, Handbuch der Erwachsenenpädagogik, a. a. O., S. 212.
204. WERNER, CARL ARTUR, Handbuch der Erwachsenenpädagogik, a. a. O., S. 12.
205. PICHT, GEDRG, in: KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 9 ff.
206. BORINSKI, FRITZ, Freie Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 19.
207. Vgl. dazu: 1. Tagung niederbayer.-oberpfälz. Volksbildungsleiter in Regensburg, in: Freie Volksbildung, Frankfurt/M., 1. Jg. 1947, S. 410.
208. Vgl. dazu: Rundschreiben 25 und 26 des bayrischen Landesverbandes für freie Volksbildung, in: Freie Volksbildung, Frankfurt/M., 2. Jg. 1948, S. 520.

209. Vgl.: Freie Volksbildung, Frankfurt/M., 3. Jg. 1949, S. 223 und 1947 (1. Jg.), S. 673.
210. ROSE, D., Fortbildung oder Menschenbildung?, in: Freie Volksbildung, Frankfurt/M., 2. Jg. 1948, S. 333.
211. MEISSNER, KURT, Ausbildung und Bildung, a. a. O., S. 151.
212. TIETGENS, HANS, Bilanz und Perspektive, a. a. O., S. 9.
213. ibid. S. 9.
214. WERNER, CARL ARTUR, Handbuch der Erwachsenenpädagogik, a. a. O., S. 211.
215. Denkendes Volk - Blätter für Selbstbildung, Braunschweig, 1. Jg. 1946/47; Freie Volksbildung - Zeitschrift für die gesamte Erwachsenenbildung, München, 1. Jg. 1947.
216. GRIMME, ADOLF, Die Volkshochschule als Stätte der Besinnung, in: TIETGENS, HANS, Bilanz und Perspektive, a. a. O., S. 17 (Wiederveröffentlichung).
217. ibid. S. 17, 18, 22.
218. LAAK, FRITZ, Rolle der Heimvolkshochschule, a. a. O., S. 62.
219. WERNER, CARL ARTUR, Handbuch der Erwachsenenpädagogik, a. a. O., S. 212.
220. BORINSKI, FRITZ, Weg zum Mitbürger, a. a. O., S. 115.
221. SIEBERT, HORST, Selbstbild und Fremdbild der Volkshochschule, a. a. O., S. 32 und S. 35.
222. Vgl. oben S. 224.
223. LAAK, FRITZ, Rolle der Heimvolkshochschule, a. a. O., S. 64.
224. BORINSKI, FRITZ, Freie Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 19.
225. RAAPKE, HANS-DIETRICH, Orientierung als Bestimmungsmerkmal von Bildung, in: TIETGENS, HANS, Bilanz und Perspektive, a. a. O., S. 226.
226. DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN, Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 44.
227. SCHEIBE, WOLFGANG, Erwachsenenbildung in psychologischer Sicht, a. a. O., S. 357.
228. ibid. S. 357.
229. SCHEIBE, WOLFGANG, Die Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 372.
230. FISCHER, KURT GERHARD, Geschichte und Theorie, a. a. O., S. 13.
231. SCHEIBE, WOLFGANG, Die Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 373.
232. RAAPKE, HANS-DIETRICH, Orientierung als Bestimmungsmerkmal von Bildung, in: TIETGENS, HANS, Bilanz und Perspektive, a. a. O., S. 226.
233. Vgl. oben S. 6 ff.
234. Vgl. zum folgenden: RÖHRIG, PAUL, Begriff der Lebenshilfe, a. a. O.; HAUPTMANN, CARL, Erwachsenenbildung und Lebenshilfe, a. a. O.
235. RÖHRIG, PAUL, Politische Bildung - Herkunft und Aufgabe, Stuttgart 1964.
236. BLONSKY, PAUL PETROWITSCH, Die Arbeitsschule, Berlin-Fichtenau 1921.
237. RÖHRIG, PAUL, Begriff der Lebenshilfe, a. a. O., S. 54.
238. BLONSKY, PAUL PETROWITSCH, Die Arbeitsschule, Berlin-Fichtenau 1921, S. 3.
239. ibid. S. 9
240. RÖHRIG, PAUL, Begriff der Lebenshilfe, a. a. O., S. 54.

- 241. *ibid.* S. 55.
- 242. *ibid.* S. 55.
- 243. *ibid.* S. 55.
- 244. *ibid.* S. 55.
- 245. BALLAUFF, THEODOR, Die Grundstruktur der Bildung, Weinheim o. J., S. 97.
- 246. RÖHRIG, PAUL, Begriff der Lebenshilfe, a. a. O., S. 55.
- 247. *ibid.* S. 55.
- 248. *ibid.* S. 55.
- 249. *ibid.* S. 55.
- 249a. *ibid.* S. 56.
- 250. RÖHRIG, PAUL, Politische Bildung - Herkunft und Aufgabe, Stuttgart 1964, S. 190.
- 251. HAUPTMANN, CARL, Erwachsenenbildung und Lebenshilfe, a. a. O., S. 18.
- 252. *ibid.* S. 18.
- 253. *ibid.* S. 18.
- 254. *ibid.* S. 18.
- 255. *ibid.* S. 19.
- 256. *ibid.* S. 18.
- 257. *ibid.* S. 19.
- 258. *ibid.* S. 19.
- 259. *ibid.* S. 19.
- 260. *ibid.* S. 19.
- 261. *ibid.* S. 20.
- 262. TIETGENS, HANS, Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung 1965, wiederveröffentlicht, in: TIETGENS, HANS, Bilanz und Perspektive, a. a. O., S. 189.
- 263. PICHT, WERNER, Schicksal der Volksbildung in Deutschland, a. a. O.
- 264. *ibid.* S. 244 ff.
- 265. RUDOLF, JOSEF, Die Einheit der Volkshochschule in der Mannigfaltigkeit ihrer Erscheinungsformen, in: TIETGENS, HANS, Bilanz und Perspektive, a. a. O., S. 56 (Wiederveröffentlichung).
- 266. MEISSNER, KURT, Prinzipien der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 33, Anmerkung 2.
- 267. Bis 276. nicht belegt.
- 277. MEISSNER, KURT, Prinzipien der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 34 ff.
- 278. DEUTSCHE EVANGELISCHE ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR ERWACHSENENBILDUNG, Überlegungen zur Erwachsenenbildung, a. a. O., Titel.
- 279. *ibid.* S. 20.
- 280. KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 71.
- 281. Vgl. dazu: TIETGENS, HANS, Zum Aufgabenverständnis der Erwachsenenbildung 1965; wiederveröffentlicht in: TIETGENS, HANS, Bilanz und Perspektive, a. a. O., S. 185; ferner: ders., Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung,

in: TIETGENS, HANS / MERTINEIT, WALTER / SPERLING, DIETRICH, Zukunftsperspektiven, a. a. O., S. 64 ff.

- 282. Vgl. oben S. 17 ff.
- 283. Also im Sinne einer ungeplanten Kenntnisvermittlung.
- 284. BALLLAUFF, THEODOR, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 57/58.
- 285. Vgl. oben S. 72 ff.; S. 91 ff.; S. 103 ff.
- 286. Vgl. Abb. 2, Seite 252.
- 287. RAAPKE, HANS-DIETRICH, Orientierung als Bestimmungsmerkmal von Bildung, in: TIETGENS, HANS, Bilanz und Perspektive, a. a. O., S. 226.
- 288. ibid. S. 226.
- 289. FORSTER, KARL, Konfessionelle oder neutrale Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 60.
- 290. Vgl. oben S. 236 ff.
- 291. Vgl. oben S. 243 ff.
- 292. Vgl. oben S. 248 f.
- 293. Vgl. oben S. 144 ff.
- 294. Vgl. oben S. 159 ff.
- 295. Vgl. oben S. 172 ff.
- 296. SIEBERT, HORST, Selbstbild und Fremdbild der Volkshochschule, a. a. O., S. 67.
- 297. Vgl. oben S. 203 ff.
- 298. SIEBERT, HORST, Selbstbild und Fremdbild der Volkshochschule, a. a. O., S. 67.
- 299. RÖHRS, HERMANN, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a. a. O., S. 135.
- 300. HEIMANN, PAUL, Didaktik als Theorie und Lehre, in: Die Deutsche Schule, Hannover, 54. Jg. 1962, S. 416.
- 301. ibid. S. 417.
- 302. ibid. S. 417.
- 303. ibid. S. 417.
- 304. BLANKERTZ, HERWIG, Theorien und Modelle der Didaktik, München 1970 (4. Auflage), S. 101.
- 305. HEIMANN, PAUL, Didaktik als Theorie und Lehre, in: Die Deutsche Schule, Hannover, 54. Jg. 1962, S. 417.
- 306. MEISSNER, KURT, Prinzipien der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 32.
- 307. Vgl. oben S. 143 ff.
- 308. Vgl. oben S. 148 ff. und S. 154 ff.
- 309. Vgl.: VOGEL, MARTIN RUDOLF, Volksbildung, a. a. O., S. 53 ff.
- 310. Vgl. Abb. 3, Seite 256.
- 311. Vgl. oben S. 181
- 312. Vgl. oben S. 192; vgl. ferner: SIEBERT, HORST, Selbstbild und Fremdbild der Volkshochschule, a. a. O., S. 34.
- 313. FLITNER, WILHELM, Laienbildung, Jena 1921; vgl. dazu auch: HENNINGSEN, JÜRGEN, Theorie der Volksbildung, a. a. O., S. 41 ff.

- 314. Vgl. oben S. 234 ff.
- 315. Zur "Bochumer Richtung" vgl. oben Anmerkung 115, Seite 378.
- 316. Vgl. oben S. 256 , Abb. 3.
- 317. SCHÜTZ, HELMUT, Die Anwendung der HEIMANNschen Strukturbegriffe bei der didaktischen Disposition mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts, in: NORTHEMANN, WOLFGANG und OTTO, GUNTER (Hrsg.), Geplante Information, Weinheim 1969, S. 53.
- 318. Vgl. oben S.203 ff.
- 319. Vgl. im folgenden auch S. 261.
- 320. Vgl. oben S.221.
- 321. Vgl. oben S. 96 ff.
- 322. Vgl. oben S. 121 ff.
- 323. Vgl.: HEIMANN, PAUL, Didaktik als Theorie und Lehre, in: Die Deutsche Schule, Hannover, 54. Jg. 1962, S. 407-427; OTTO, GUNTER und NORTHEMANN, WOLFGANG, Geplante Information, Weinheim 1969; MÜCKE, RUDOLF, Der Grundschulunterricht - Wesenszüge, Analysen, Beispiele, Bad Heilbrunn/Obb. 1969 (2. Auflage); HEIMANN, PAUL / SCHULZ, WOLFGANG /OTTO, GUNTER (Hrsg.), Unterricht - Analyse und Planung, Hannover 1970 (5. Auflage).
- 324. Vgl. oben S. 170 ff.
- 325. Vgl. oben S. 189 ff.
- 326. Vgl. oben S. 195 ff.
- 327. Vgl. oben S. 234 ff.
- 328. Vgl. oben S. 175.
- 329. Vgl. oben S. 175.
- 330. Vgl. oben S. 201 ff.
- 331. Vgl. oben S. 252 , Abb. 2.
- 332. BENNING, ALFONS, Bildungsbegriff der deutschen katholischen Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 133.
- 333. Vgl. ibid. S. 133.
- 334. Vgl. dazu oben S. 1 ff.; 9 ff.
- 335. Vgl. oben S. 10.
- 336. Vgl. oben S. 11.
- 337. Vgl. oben S. 6.

HAUPTTEIL III (Seite 263 - 271)

1. Vgl. oben S. 112.
2. Vgl. Anmerkung 229, S. 391.
3. BÖTTCHER, HANS, Erholung in der Industriellen Gesellschaft als sozialerzieherisches Problem, Diss. phil., Münster 1966, S. 170.
4. Vgl. oben S. 60 ff.
5. Vgl. dazu die Literatur von: FROESE, LEONHARD, Bildungstendenzen in der modernen Welt, in: ders., (Hrsg.) Bildungswettlauf zwischen West und Ost, Freiburg 1961, S. 7-36; EDDING, FRIEDRICH, Ökonomie des Bildungswesens - Lehren und Lernen als Haushalt und Investition, Freiburg 1963; HITTPASS, JOSEF, Abiturientendefizit - Versagt unser Schulsystem?, Ratingen 1964; PICT, GEORG, Die Deutsche Bildungskatastrophe, München 1965; DAHRENDORF, RALF, Bildung ist Bürgerrecht, a. a. O.; COMBS, PHILIPP H., Die Weltbildungskrise, Texte und Dokumente zur Bildungsforschung, Stuttgart 1969; HAMM-BRÜCHER, HILDEGARD, Aufbruch ins Jahr 2000, a. a. O.; BREZINKA, WOLFGANG, Erziehung als Lebenshilfe, a. a. O., S. 164; BRANDT, GUSTAV A., Psychologie, a. a. O., S. 281; KRICK, WILHELM, Bildung und Bildungspolitik in der pluralistischen Gesellschaft, in: Pädagogik heute, H. 1, Oberursel 1971, S. 1 ff.; FISCHER, KURT GERHARD, Lebensnot, a. a. O., S. 25 ff.; BORNEMANN, ERNST, Erziehungsberatung, a. a. O., Untertitel; ders., Beratungsstellen für Eltern, Kinder und Jugendliche, in: ders. und von MANN-TIECHLER, GUSTAV (Hrsg.), Handbuch der Sozialerziehung Band III, Praxis der Sozialerziehung bei gestörten sozialen Beziehungen, Freiburg 1964, S. 104; ders., Erziehungsnotstand unserer Zeit, a. a. O., Titel; MOLLENHAUER, WILHELM, Begriff "Verwahrlosung", in: Pädagogisches Lexikon, hrsg. von HANS-HERMANN GROOTHOFF und MARTIN STALLMANN, Stuttgart/Berlin 1961, S. 997 ff.
6. BORNEMANN, ERNST, Erziehungsnotstand unserer Zeit, a. a. O., S. 82.
7. Vgl. dazu die Literatur von: MIERKE, KARL, Konzentrationsfähigkeit und Konzentrationsschwäche, Bern 1957; LOOFS, MARIA, Zur Frage der Konzentration und Konzentrationsmängel, in: Jugendwohl, Freiburg 1959 (40. Jg.), S. 99-105; KIRCHHOFF, HANS / PIETROWICZ, BERNHARD (Hrsg.), Konzentrations-schwache Kinder - Eine Diskussion der Arbeitsgemeinschaft Schulpsychologie im Berufsverband Deutscher Psychologen, Basel 1959; LIPPERT, ELISABETH, Störungen der Konzentrationsfähigkeit bei Schulkindern, in: Acta Paedopsychiatrica, Basel 1960 (27. Jg.), S. 112-117; 148-150; BORNEMANN, ERNST, Wie begegnen wir Konzentrationsstörungen, in: Vorträge der Erziehungs- und Schulkonferenz 1966 der Evangelischen Kirche von Westfalen, hrsg. v. GERD SCHIMANSKY, Bielefeld 1966, S. 6-21; SIERSLEBEN, WOLFDIETRICH, Konzentrationsschwäche - fehlende Arbeitshaltung, in: Schule und Psychologie, München/Basel 1962 (9. Jg.), S. 28-29; CORRELL, WERNER, Lernstörungen, a. a. O.
8. Zu den Tabellen 1 und 2 (Seite 265 und 265) vgl.: Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1972, hrsg. v. Statistischen Bundesamt Wiesbaden, Stuttgart, Mainz 1972, S. 103 und 104.
9. Zur Tabelle 3 (Seite 266) vgl.: SCHÜLER-SPRINGDORF, HORST und SIEVERTS, RUDOLF, Sozial auffällige Jugendliche, München 1970 (3. Auflage), S. 26/27.
10. GOTTSCHALCH, WILFRIED, Allgemeiner Überblick, in: ders./NEUMANN-SCHÖNWETER, MARINA / SOUKUP, GUNTHER, Sozialisationsforschung, a. a. O., S. 18.
11. Vgl. dazu im folgenden S. 284 ff.
12. Zu dieser Auffassung vgl. oben S. 261 ff.

13. Vgl. dazu das Buch von GOODE, WILLIAM J., Die Struktur der Familie, Köln/Opladen 1960.
14. Das klassische Beispiel einer Mehrgenerationenfamilie stellt die römische patriarchalische Familie dar: ein verheirateter Sohn lebt mit seinen Kindern und seinem Vater unter dessen lebenslänglicher Vormundschaft. - Als Beispiel einer Großfamilie kann die alte chinesische Großfamilie gelten, in der eine ungeteilte Erbengemeinschaft auf gemeinsamen Grund und Boden zusammen lebte. Die Klein- bzw. Kernfamilie spielt in unserem gegenwärtigen Leben die größte Rolle. (Zu den möglichen Abweichungen der Grundstruktur vgl. wiederum das Buch von WILLIAM J. GOODE, Die Struktur der Familie, Köln/Opladen 1960, S. 76 ff.) Innerhalb der Großfamilie sind nicht die Erweiterung der Gattenbeziehungen von entscheidender Bedeutung (polygame Familie), sondern die Eltern-Kind-Beziehungen, wobei Polygynie und Polyandrie die beiden verschiedenen Erscheinungsformen der polygamen Familie darstellen.
15. Vgl.: SCHARMANN, THEODOR, Die individuelle Entwicklung, a. a. O., S. 452; KÖNIG, RENE, Stichwort "Familie", in: ders., Soziologie, a. a. O., S. 71. Über den Ursprung von Ehe und Familie sind heute weitgehend biosozialistische und unilineare entwicklungsgeschichtliche Hypothesen aufgegeben worden, wobei der multilineare Entwicklungsgedanke im Vordergrund der Überlegungen steht, so wird beispielsweise die Ansicht EMILE DURKHEIMS, daß die Kernfamilie bei den Primitiven eine zu geringe oder sogar gar keine Rolle spiele, von RENE KÖNIG in Frage gestellt: "Es zeigt sich" - so schreibt er (ibid. S. 77) -, "daß 1. eine Verteilung der Familientypen nach sozialen Schichten besteht, indem die Kernfamilie insbesondere bei den Unterklassen seit jeher bestanden hat und die verschiedenen Arten der Großfamilie vor allem für die Mittel- und Oberklassen bezeichnend sind, wo sie ein Eigentum an Land oder sonstigen Produktionsmitteln an eine Verwandtengruppe binden. 2. Infolgedessen kann man auch nicht von einer Entwicklung von einem zum anderen Typus sprechen: beide Typen bestehen gemeinsam nebeneinander." - Auch THEODOR SCHARMANN schreibt dazu (Die individuelle Entwicklung, a. a. O., S. 542/543): "Die Bemühungen der Kultur-anthropologie und der Völkerkunde haben alle bisherigen monothetischen Theorien über die Entstehung der Familie, gleichgültig, ob diese promiskuel, polygam oder monogame Urformen annahmen, widerlegt." Demgegenüber schreibt CHARLOTTE BÜHLER (Psychologie im Leben unserer Zeit, a. a. O., S. 375): "Die erweiterte Familie, auch patriarchale Familie genannt, ist die historisch älteste Form."
16. KÖNIG, RENE, Stichwort "Familie", in: ders., Soziologie, a. a. O., S. 71.
17. Vgl. dazu die Literatur von: ELKIN, FREDERICK, The Child and Society - The Process of Socialisation, New York 1960; RÜCKRIEM, GEORG M., Der gesellschaftliche Zusammenhang der Erziehung, a. a. O., S. 275; CLAESSENS, DIETER, Familie und Wertsystem, a. a. O., S. 154 ff.; AUSUBEL, DAVID P., Jugendalter, a. a. O., S. 301 ff.
18. HETZER, HILDEGARD, Kind und Jugendlicher, a. a. O., S. 24; REMPLEIN, HEINZ, Seelische Entwicklung des Menschen, a.a.O., S. 149; ders., Psychologie der Persönlichkeit, a. a. O., S. 249; GUYER, WALTER, Wie wir lernen, a. a. O., S. 58; CORRELL, WERNER, Lernstörungen, a. a. O., S. 60 ff.; KÖNIG, RENE, Soziologische Orientierungen, a. a. O., S. 111; RÜEGG, WALTER, Soziologie, a. a. O., S. 72; NEUMANN-SCHÖNWETTER, MARINA, Schichtenspezifische Familienstrukturen, in: GOTTSCHALCH, WILFRIED / NEUMANN-SCHÖNWETTER, MARINA / SOUKUP, GUNTHER, Sozialisationsforschung, a. a. O., S. 82 ff.; dies., Schichtenspezifische Elterneinstellungen und Erziehungspraktiken, in: ibid. S. 94 ff.; NAVE-HERZ, ROSEMARIE, Elternschule, a. a. O., S. 1 ff. und S. 13 ff.; ROTH, HEINRICH, Einleitung und Überblick, in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.), Begabung und Lernen, a. a. O., S. 39 ff.; SPITZ, RENE,

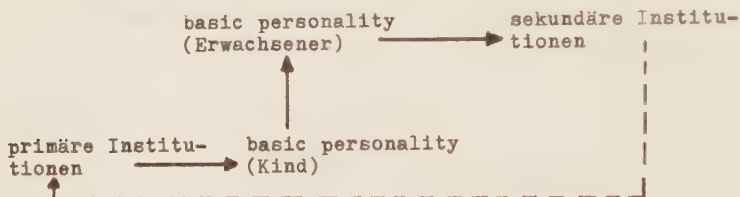
- Die Bedeutung der ersten Lebensjahre, in: Das Kind in unserer Zeit, hrsg. v. SÜDDEUTSCHEN RUNDFUNK, Leitung J. SCHLEMMER, Stuttgart 1958, S. 21-36.
19. RUTH, HEINRICH, Einleitung und Überblick, in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) Begabung und Lernen, a. a. O., S. 39/40.
 20. MOLLENHAUER, KLAUS, Sozialisation und Schulerfolg, in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.), Begabung und Lernen, a. a. O., S. 269 und S. 292.
 21. *ibid.* S. 292.
 22. FARIS, ELLSWORTH, The Primary Group: Essence and Accident, in: American Journal of Sociology, Band 38, Chicago 1932; vgl. dazu: KÖNIG, RENE, Stichwort "Gruppe", in: ders., Soziologie, a. a. O., S. 107. FARIS konnte zeigen, daß nicht alle Gruppen "Primär"-Gruppen sein müssen, in denen Menschen "von Angesicht zu Angesicht" miteinander verkehren. Nur, wenn partiell oder total die innere Beziehung emotional ist (was auch bei räumlicher Trennung aufrecht erhalten werden kann), kann von "Primärgruppen" gesprochen werden.
 23. COOLEY, CHARLES, Social Organisation and Human Nature and the Social Order, Glencoe 1909; zit. n. RÜEGG, WALTER, Soziologie, a. a. O., S. 282, Anmerkung 1.
 24. COOLEY, CHARLES, 1909; zit. n.: KÖNIG, RENE, Stichwort "Gruppe", in: ders., Soziologie, a. a. O., S. 106.
 25. KÖNIG, RENE, Materialien zur Soziologie der Familie, Bern 1946, Zit. leicht verändert u. S. 12 und S. 119.
 26. RÜEGG, WALTER, Soziologie, a. a. O., S. 122.
 26. LEOPOLD von WIESE unterscheidet soziale Vorgänge als Prozesse des Zueinander, des Auseinander und als gemischte Prozesse; vgl.: WIESE, LEOPOLD von, Beziehungslehre, in: VIERKANDT, A. (Hrsg.), Handwörterbuch der Soziologie, Stuttgart 1959.
 28. Vgl.: KÖNIG, RENE, Stichwort "Gemeinschaft", in: ders., Soziologie, a. a. O., S. 92 (Auflage: 173. - 202. Tausend); RÜEGG, WALTER, Soziologie, a. a. O., S. 139.
 29. DIRKS, HEINZ, Psychologie, a. a. O., S. 151; BRANDT, GUSTAV A., Psychologie, a. a. O., S. 228.
 30. Vgl. dazu: VETTER, AUGUST, Der sozialanthropologische Hintergrund, a. a. O., S. 48 ff.
 31. *ibid.* S. 42.
 32. In seinem Buch "Psychologie der Persönlichkeit" schreibt der Psychologe HEINZ REMPLEIN (a. a. O., S. 249): "Die Bedeutung der elterlichen Familie für die Charakterentwicklung des Kindes liegt darin, daß sie die früheste und kleinste Gemeinschaft ist. Als solche wirkt sie präformierend auf die späteren sozialen Beziehungen des einzelnen."
 33. RÜEGG, WALTER, Soziologie, a. a. O., S. 106.
 34. Vgl. dazu: COOLEY, CHARLES H., Social Organisation and Human Nature and the Social Order, Glencoe/III. 1956; KARDINER, ABRAHAM, The Individual and his Society, New York 1939; ERIKSON, ERIK, Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1957.
 35. Vgl. dazu: CLAESSSENS, DIETER, Familie und Wertsystem, a. a. O., S. 13 ff. und S. 67 ff.
 36. OERTER, ROLF, Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth, 10. Auflage 1971, S. 65.

37. RÜEGG, WALTER, Soziologie, a. a. O., S. 94.
38. NEIDHRADT, FRIEDHELM, Die junge Generation, a. a. O., S. 23.
39. Vgl. dazu: CHILD, IRVIN LONG, Socialisation, in: LINDZEY, G. (Hrsg.), Handbook of Social Psychology, 2 Bd., Cambridge/Mass. 1954, S. 655; HCF-STÄTTER, PETER R., Psychologie, a. a. O., S. 266 (Auflage 126. - 150. Tausend); WEBER, ERICH, Erziehungsstile, a. a. O., S. 15 f.
40. WURZBACHER, GERHARD, Sozialisation - Enkulturation - Personalisation, in: ders. (Hrsg.), Der Mensch als soziales und personales Wesen, Stuttgart 1963, S. 5 ff.
41. SÜSSMUTH, RITA, Erziehungsbedürftigkeit, a. a. O., S. 417.
42. Zu EMIL DURKHEIM vgl. den Aufsatz von RENE KÖNIG, EMILE DURKHEIM (1858-1917), in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Köln/Opladen, 10. Jg. 1958, S. 561-586.
43. PRESSEL, ALFRED, Sozialisation, in: GAMM, HANS-JOCHEN (Hrsg.), Erziehung in der klassenlosen Gesellschaft, München 1970, S. 124.
44. SÜSSMUTH, RITA, Erziehungsbedürftigkeit, a. a. O., S. 418.
45. KÖNIG, RENE, Soziologische Orientierungen, a. a. O., S. 31.
46. GOTTSCHALCH, WILFRIED, Allgemeiner Überblick, in: GOTTSCHALCH, WILFRIED / NEUMANN-SCHÖNWETTER, MARINA / SOUKUP, GUNTHER, Sozialisationsforschung, a. a. O., S. 13.
47. FÜRSTENAU, PETER, Soziologie der Kindheit, Heidelberg 1967, S. 9.
48. Zum Problem der Unterscheidung zwischen "funktionaler" und "intentionaler" Erziehung vgl. u. a.: DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung, a. a. O., S. 256 ff.; vgl. ebenfalls: WEBER, ERICH, Erziehungsstile, a. a. O., S. 21 (dort auch weitere Literaturhinweise).
49. FEND, HELMUT, Sozialisierung und Erziehung, Weinheim/Berlin/Basel 1960, S. 50 ff.; SEIFFERT, HELMUT, Erziehungswissenschaft im Umriß, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1969, S. 17; WEBER, ERICH, Erziehungsstile, a. a. O., S. 18; ferner: ibid. S. 20 ff.
50. SÜSSMUTH, RITA, Erziehungsbedürftigkeit, a. a. O., S. 419.
51. PORTMANN, ADOLF, Biologische Fragmente, a. a. O.; ders., Die biologische Bedeutung des ersten Lebensjahres beim Menschen, Basel 1944; ders., Die Ontogenese des Menschen als Problem der Evolutionsforschung, Basel 1945; beide zit. bei: REMPLEIN, HEINZ, Seelische Entwicklung des Menschen, a. a. O., S. 653.
52. PORTMANN, ADOLF, Biologische Fragmente, a. a. O., S. 43/44.
53. ibid. S. 57.
54. ibid. S. 58.
55. ibid. S. 89.
56. ibid. S. 89 ff.; 93 ff.
57. ibid. S. 86.
58. ibid. S. 64/65.
59. ibid. S. 98.
60. ibid. S. 99.
61. CLAESSENS, DIETER, Familie und Wertsystem, a. a. O., S. 69.

62. Vgl. dazu die Literatur von: BROCHER, TOBIAS, Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967, S. 13; RÜEGG, WALTER, Soziologie, a. a. O., S. 96 ff.; FEGER, GOTTFRIED, Die unvollständige Familie, a. a. O., S. 121.; RÜCKRIEM, GEORG M., Der gesellschaftliche Zusammenhang, a. a. O., S. 275 ff.
63. Die "primären" Sozialisationsprozesse sind erst "abgeschlossen, wenn das Individuum aus der Erkenntnis der Umwelt und seiner selbst eine eigene Persönlichkeitsstruktur, eine eigene Identität entwickelt hat, wenn es also ein gesellschaftliches Wesen geworden ist." (WALTER RÜEGG, Soziologie, a. a. O., S. 106).
64. Vgl. dazu u. a. die Literatur von: GOODE, WILLIAM J., Die Struktur der Familie, Köln/Opladen 1960; LÜSCHEN, GÜNTHER / KÖNIG, RENE, Jugend in der Familie, München 1965, S. 12 ff.; NEIDHARDT, FRIEDHELM, Familie in Deutschland, a. a. O., S. 57 ff.
65. CLAESSENS, DIETER, Familie und Wertsystem, a. a. O., S. 23 ff. (n. d. 2. Auflage).
66. NEIDHARDT, FRIEDHELM, Familie in Deutschland, a. a. O., S. 60.
67. CLAESSENS, DIETER, Familie und Wertsystem, a. a. O., Titel.
68. ibid. S. 25 (hier und im folgenden zit. n. d. 2. Auflage).
69. ibid. S. 25.
70. ibid. S. 82 ff.
71. ibid. S. 67 ff.
72. ibid. S. 74 f. - Vgl. dazu auch: SPITZ, RENE A., Hospitalismus I; ders., Hospitalismus II; ders., Die anaklitische Depression: alle zusammen in: BITTNER, GÜNTHER und SCHMID-CORDS, EDDA, Erziehung in früher Kindheit, München 1968, S. 77 ff.; 99 ff.; 104 ff.
73. RÜCKRIEM, GEORG M., Der gesellschaftliche Zusammenhang, a. a. O., S. 272.
74. CLAESSENS, DIETER, Familie und Wertsystem, a. a. O., S. 23.
75. ibid. S. 107.
76. RÜHRS, HERMANN, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a. a. O., S. 112.
77. ibid. S. 113/114; WURZBACHER, GERHARD, Sozialisation - Enkulturation - Personalisation, in: ders., (Hrsg.), Der Mensch als soziales und personales Wesen, Stuttgart 1963, S. 25.
78. RÜCKRIEM, GEORG M., Der gesellschaftliche Zusammenhang, a. a. O., S. 273.
79. CLAESSENS, DIETER, Familie und Wertsystem, a. a. O., S. 24.
80. ibid. S. 115.
81. ibid. S. 118.
82. Vgl.: ELUAS, NORBERT, Über den Prozeß der Zivilisation, 2 Bände, Basel 1939, Bd. I, S. XII; Bd. II, S. 329.
83. CLAESSENS, DIETER, Familie und Wertsystem, a. a. O., S. 119.
84. BROCHER, TOBIAS, Gruppendynamik und Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967, S. 12 und S. 38 f.
85. CLAESSENS, DIETER, Familie und Wertsystem, a. a. O., S. 124.
86. ibid. S. 124.
87. KARDINER, ABRAHAM, The Individual and his Society, New York 1961 (7. Auflage), S. 12; vgl. dazu auch: CLAESSENS, DIETER, Familie und Wertsystem, a. a. O., S. 105 ff.

88. Vgl. oben, S. 281ff.

89. RÜHRS, HERMANN, Allgemeine Erziehungswissenschaft, a. a. O., S. 113; vgl. ferner: WEBER, ERICH, Erziehungsstile, a. a. O., S. 104 - Im Anschluß an KARDINER skizzierte H. FEND die beschriebenen Zusammenhänge folgendermaßen (Sozialisierung und Erziehung, Weinheim/Berlin/Basel 1969, S. 67):



90. CLAESSENS, DIETER, Familie und Wertsystem, a. a. O., S. 109 ff.; JURITSCH, MARTIN, Der Vater in Familie und Welt - Eine anthropologische Studie, Paderborn 1966, S. 40; VETTER, AUGUST, Urbild der Väterlichkeit, a. a. O., S. 123/124.
91. RÜEGG, WALTER, Soziologie, a. a. O., S. 124; CLAESSENS, DIETER, Familie und Wertsystem, a. a. O., S. 34 ff.
92. Vgl. dazu vor allem auch: BORNEMANN, ERNST, Erziehungsberatung, a. a. O., S. 15 ff.
93. Vgl. in diesem Zusammenhang die zusammenfassende Arbeit von GOTTSCHALCH, WILFRIED / NEUMANN-SCHÖNWETTER, MARINA und SOUKUP, GUNTHER, Sozialisationsforschung, a. a. O.
94. MILLER, H. P., Annual and lifetime income in relation to education, 1939-1955, in: Am. Econom. Rev. 50, 1960, S. 962-986; DAHEIM, HANS-JÜRGEN, Soziale Herkunft, Schule und Rekrutierung der Berufe, in: GLASS, DAVID W., KÖNIG, RENE (Hrsg.), Soziale Schichtung und soziale Mobilität, Köln/Opladen 1961, S. 200-217; ECKLAND, B. K., Academic ability, higher education and occupational mobility, in: Am. Soc. Rev. 30, 1965, S. 735-746; DEVERMANN, ULRICH, Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.), Begabung und Lernen, a. a. O., S. 298.
95. SCHELSKY, HELMUT, Die Bedeutung des Schichtungsbegriffs für die Analyse der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft, in: Transactions of the Second World Congress of Sociology Vol. II, London 1954; MAYER, K. B., Class and Society, New York 1955; KÖNIG, RENE, Les nouvelles classes moyennes en Allemagne, in: Cahiers Internationaux de Sociologie, 7. Jg., Paris 1960, S. 372-392.
96. DEVERMANN, ULRICH, Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.), Begabung und Lernen, a. a. O., S. 298.
97. RÜCKRIEM, GEORG M., Der gesellschaftliche Zusammenhang, a. a. O., S. 279.
98. Vgl. dazu insbesondere: ADAM, HERIBERT, Bildungsprivileg und Chancengleichheit, in: Das Argument, Karlsruhe 1964 (6. Jg.), H. 31, S. 203 - 209; HITPASS, JOSEF, Abiturientendefizit - Versagt unser Schulsystem?, Ratingen, 1964; ders., Einstellungen der Industrie- und Dienstleistungsgewerkschaft zur höheren Bildung, Ratingen 1965; ERLINGHAGEN, KARL, Das katholische Bildungsdefizit, Freiburg 1965; GEIPEL, ROBERT, Sozialräumliche Strukturen im Bildungswesen, Frankfurt / Berlin / Bonn / München 1965; POPITZ, HEINRICH, Die Ungleichheit der Chancen im Zugang zur höheren Schulbildung, in: FRIEDEBRUG, LUDWIG (Hrsg.), Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln / Berlin 1965;

- ROEDER, PETER MARTIN, Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg, Heidelberg 1965; ders., Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg, in: BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH (Hrsg.), Sprache und Erziehung, Weinheim 1968, S. 53 ff. (7. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik); GRIMM, SUSANNE, Die Bildungsabstinenz der Arbeiter, München 1966; HESS, FRANZ / LATSCHA, FRITZ / SCHNEIDER, WILLI, Die Ungleichheit der Bildungschancen, Olten (Freiburg) 1966; PEISERT, HANSGERD, Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München 1967; DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.), Begabung und Lernen, a. a. O.
99. HENNING, MARGARETE, Schulreifetestleistung, a. a. O., S. 18.
100. Vgl. *ibid.* S. 10 und S. 12.
101. *ibid.* S. 11.
102. *ibid.* S. 11.
103. *ibid.* S. 18.
104. DEVERMANN, ULRICH, Sprache und soziale Herkunft, a. a. O.; ferner: BERSTEIN, BASIL, Soziokulturelle Determinanten des Lernens, in: Soziologie der Schule, hrsg. v. PETER HEINTZ, Köln / Opladen 1959, S. 52 - 79 (4. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie); ders., Language and Social Class, in: British Journal of Sociology, Band 11, London 1960, S. 271 - 276; ders., Social Structure, Language and Learning, in: Educational Research, Band 3 (1961), S. 163 - 176; ders., Linguistic Codes, Hesitation Phenomena and Intelligence, in: Language and Speech, Band 5 (1962), S. 31 - 46; *ibid.* S. 221 - 240; ders., Social Class, Linguistic Codes and Grammatical Elements; ders., A Socio-linguistic Approach to Social Learning, in: GOULD, J. (Hrsg.), Pengu Survey of the Social Sciences, Harmondsworth, Middlesex 1965, S. 144 - 168.
105. DEVERMANN, ULRICH, Sprache und soziale Herkunft, a. a. O., S. 183 ff.
106. DEVERMANN, ULRICH, Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.), Begabung und Lernen, a. a. O., S. 297.
107. MOLLENHAUER, KLAUS, Sozialisation und Schulerfolg, in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.), Begabung und Lernen, a. a. O., S. 270.
108. Vgl. dazu: BRONFENBRENNER, URIE, Socialisation and social Class through time and space, in: MACCoby, ELEANORE / NEWCOMB, T. H. / HARTLEY, E. L., Readings in Social Psychology, London 1958 (3. Auflage); KOHN, MELVIN L., Social class and parental values, in: The American Journal of Sociology, Jg. 1959, S. 337 ff.; ders., Social class and the exercise of parental authority, in: American Sociological Review, New York 1959, S. 352 ff.; ders., Social class and parentchild relationships - An Interpretation, in: American Journal of Sociology, Chicago 1963, S. 471 ff.; FEND, HELMUT, Sozialisierung und Erziehung, Weinheim / Berlin / Basel 1969; WINTERBOTTOM, M. R., The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery, in: ATKINSON, J. W. (Hrsg.), Motives in fantasy, action and Society, Princeton N. Y. 1958, S. 453 ff.; ROSEN, BERNARD C., ANDRADE R. G., The psychosocial origins of achievement motivation, in: Sociometry, New York 1959, S. 185 ff.; HECKHAUSEN, HEINZ, Motivation in der Leistungsgesellschaft, in: Die Deutsche Schule, Hannover 1968 (60. Jg.), S. 637 ff.; ROSEN, BERNARD C., The achievement syndrom, in: American Sociological Review, New York 1956, S. 203 ff.
109. HITPASS, JOSEF, Einstellungen der Industriearbeiterschaft zur höheren Bildung, Ratingen 1965; GRIMM, SUSANNE, Bildungsabstinenz der Arbeiterschaft, München 1966; MOLLENHAUER, KLAUS, Sozialisation und Schulerfolg, in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.), Begabung und Lernen, a. a. O., S. 270.

110. DEVERMANN, ULRICH, Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.), Begabung und Lernen, a. a. O., S. 303.
111. MOLLENHAUER, KLAUS, Sozialisation und Schulerfolg, in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.), Begabung und Lernen, a. a. O., S. 282.
112. DEVERMANN, ULRICH, Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT, (Hrsg.), Begabung und Lernen, a. a. O., S. 303.
113. MOLLENHAUER, KLAUS, Sozialisation und Schulerfolg, in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.), Begabung und Lernen, a. a. O., S. 282.
114. *ibid.* S. 282.
115. *ibid.* S. 284 f. und S. 292; vgl. oben S. 274.
116. Vgl. dazu: HOENIG, CHRISTIAN, Die Stiefmutterfamilie, in: Zeitschrift für Kinderforschung, Band 35, Berlin 1929, S. 187 ff.; BUSEMANN, ADOLF, Die Schultüchtigkeit nichtvollerletriger Kinder, in: Zeitschrift für Kinderforschung, Band 35, Berlin 1929; TÖNNIES, FERDINAND, Uneheliche und verwai-
ste Verbrecher, Leipzig 1930; HAFFTER, C., Kinder aus geschiedenen Ehen, a. a. O.; STAMPFLI, LUCIE, Die unvollständige Familie, a. a. O.; HAAK, RENATE, Untersuchungen zur Frage der Berufswahl vaterverwaister Mädchen aus unvollständigen Mütter-Tochter-Familien, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 7. Jg. 1955, S. 70 ff.; HAUS, KARL FRIEDRICH, Familie und Eheprobleme in den deutschen Familien der Gegen-
wart, Bielefeld 1956; GOODE, WILLIAM J., After Divorce, Glencoe 1956; KÖNIG, RENE, Probleme der Berufswahl von Mädchen aus unvollständigen Fa-
milien, in: Recherches sur la Famille, Volume I, Tübingen 1956, S. 157 -
173; DÜHRSEN, ANNEMARIE, Heimkinder und Pflegekinder in ihrer Entwick-
lung, Göttingen 1958; ZIMMERMANN, CHARLE C. / CERVANTES, LUCIUS F.,
Successful American Families, New York 1960; GROTH, SEPP, Kinder ohne Fa-
milie - Das Schicksal des unehelichen Kindes in der Gesellschaft, Mün-
chen 1961; TOMAN, WALTER, Familienkonstellationen - Ihr Einfluß auf den
Menschen und seine Handlungen, München 1965 (engl. Ausgabe 1961); SCHA-
DENDORF, BARBARA, Uneheliche Kinder, a. a. O.; CORRELL, WERNER, Lernstö-
rungen, a. a. O., S. 60 ff.
117. Vgl. dazu: STAMPFLI, LUCIE, Die unvollständige Familie, a. a. O., S. 19 ff.;
S. 71 ff.; S. 107 ff.; S. 149 ff.
118. Vgl. dazu: STAMPFLI, LUCIE, Die unvollständige Familie, a. a. O.; MONAHAN,
THOMAS P., Familienstatus und Jugenddelinquenz, a. a. O., S. 73 (im Origini-
altitel schon 1957 erschienen).
119. LÜSCHEN, GÜNTHER / KÖNIG, RENE, Jugend in der Familie, München 1965, S.
36 ff.; S. 65; S. 94 ff.
120. Vgl. *ibid.* S. 36 ff.
121. MONAHAN, THOMAS P., Familienstatus und Jugenddelinquenz, a. a. O., S. 73;
HAFFTER, C., Kinder aus geschiedenen Ehen, a. a. O., S. 66; CORRELL, WER-
NER, Lernstörungen, a. a. O., S. 61 f.
122. HAFFTER, C., Kinder aus geschiedenen Ehen, a. a. O., S. 66 f.; KÖNIG, RENE,
Probleme der Berufswahl von Mädchen aus unvollständigen Familien, in:
Recherches sur la Famille, Vol. I, Tübingen 1956.
123. MONAHAN, THOMAS P., Familienstatus und Jugenddelinquenz, a. a. O., S. 74;
CORRELL, WERNER, Lernstörungen, a. a. O., S. 63.
124. CORRELL, WERNER, Lernstörungen, a. a. O., S. 64 ff.; REMPLEIN, HEINZ, See-
lische Entwicklung des Menschen, a. a. O., S. 603 und S. 604; HAFFTER, C.,
Kinder aus geschiedenen Ehen, a. a. O., S. 95 ff. und S. 109 ff.; SCHOLL,

ROBERT, Das Gewissen des Kindes - Seine Entwicklung und Formung in normalen und in unvollständigen Familien, Stuttgart 1956; BRANDT, GUSTAV A., Psychologie, a. a. O., S. 215.

125. BRANDT, GUSTAV A., Psychologie, a. a. O., S. 213 / 214: "Von Anfang an steht sie unter dem Druck der negativen Rollenerwartung seitens der Gesellschaft und ihrer nächsten Umgebung. So wird es ihr schwerfallen, selber unbelastet und seelisch unverkrampft an die Aufgabe heranzugehen, die fehlende Mutter zu ersetzen."
126. BONN, RENATE, Gerichtsmedizinische Beobachtung bei Kindesmißhandlungen, Diss med., Münster 1963; ULLRICH, WOLFGANG, Kindesmißhandlungen, Bingen 1964; vgl. auch: REMPLEIN, HEINZ, Seelische Entwicklung des Menschen, a. a. O., S. 604.
127. MONAHAN, THOMAS F., Familienstatus und Jugenddelinquenz, a. a. O., S. 85.
128. CORRELL, WERNER, Lernstörungen, a. a. O., S. 67 f.; HAFFTER, C., Kinder aus geschiedenen Ehen, a. a. O., S. 135 f.
129. SCHADENDORF, BARBARA, Uneheliche Kinder, a. a. O.
130. Anhand von der WISSENSCHAFTLICHEN ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR JUGENDKUNDE (WAJ) bereitgestellten Materials untersuchte SCHADENDORF innerhalb einer Längsschnittuntersuchung an 3000 Kindern die "Entwicklung und Situation" unehelicher Kinder "in der Grundschule".
Ausgehend von der familiären Situation der Kinder beim Besuch des vierten Grundschuljahres (1955) unterschied SCHADENDORF vier Familientypen, in denen die unehelichen Kinder zum Zeitpunkt der Untersuchung lebten: die unvollständige vaterlose Familie, die durch einen Stiefvater oder den leiblichen Vater nach der Geburt durch Heirat ergänzte Familie, die Ersatzfamilie (Adoption oder Pflege durch Verwandte) und die aufgelöste Familie (Unterbringung des Kindes im Heim). Dabei zeigte sich, daß "die ergänzte Familie ... für das unehelich geborene Kind der am häufigsten vorkommende Familientyp (42 %) darstellte (S. 21). Innerhalb dieser familiären Situationen (aber leider nicht mehr genau voneinander getrennt) wurden dann von Schadendorf eheliche mit unehelichen Kindern hinsichtlich verschiedener Faktoren wie sozio-ökonomischer Standart, Einkommensverhältnisse o. ä. verglichen; hinsichtlich acht "Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung" (Antrieb, Stimmung, Anpassungsbereitschaft u. a.) zeigten sich erhebliche Unterschiede, die sich faktisch zugleich in den schulischen Leistungen innerhalb der Fächer "Deutsch" und "Rechnen" - mündlich wie schriftlich - niederschlugen:

Tabelle 16

Anhaben i. %		sitzen geblieben 1x 2x u. m.		überaltet	auff. jung	altersgemäß
Jungen	ue	15,5	4,9	7,7	0,7	71,1
	e	8,7	1,7	6,1	0,9	82,6
Mädchen	ue	11,2	2,3	6,5	---	80,0
	e	6,2	1,6	6,5	0,5	85,2

Insgesamt lassen sich in diesem Zusammenhang mindestens zwei wesentliche Ergebnisse festhalten:

1. Ein Vergleich in den Schulnoten der Fächer "Deutsch" und "Rechnen" innerhalb der ersten vier Grundschuljahre zeigt für ue-Kinder ein erheblich schlechteres Notenbild als für e-Kinder.

2. Ue-Kinder bleiben häufiger und mit einem höheren prognostischen Wahrscheinlichkeitsgrad sitzen als e-Kinder.
131. TÖNNIES, FERDINAND, Uneheliche und verwaiste Verbrecher, Leipzig 1930; KERSCHER, KARL, Verbrechen und Verwaisung, Leipzig 1937; SEIBERT, KLAUS, Die Jugendkriminalität Münchens in den Jahren 1932 und 1935, Leipzig 1937.
132. MANGOLD, GEORGE B., Problems of Child Welfare, New York 1930; RHOADES, MABEL A., A Class Study of Delinquent Boys in the Juvenile Court of Chicago, in: American Journal of Sociology 13, Chicago 1907, S. 3 ff.; BRECKENRIDGE, S. P. / ABBOTT, E., The Delinquent Child and the Home, New York 1912; ELLWOOD, C. A., The Instability of the Family as a Cause of Child Dependency and Delinquency, in: Survey 24 (1910), S. 886 ff.
133. Vgl. dazu: TUMLIRZ, OTTO, Die Jugendverwahrlosung, a. a. O.
134. ibid. S. 21 und S. 23.
135. ibid. S. 23.
136. REMPLEIN, HEINZ, Die seelische Entwicklung des Menschen, a. a. O., S. 442.
137. TUMLIRZ, OTTO, Die Jugendverwahrlosung, a. a. O., S. 28.
138. ibid. S. 28.
139. ibid. S. 24 ff.
140. ibid. S. 28.
141. WENZEL, HERMANN, Fürsorgeheime, a. a. O., Titel.
142. ibid. S. 48 ff. - WENZELs Untersuchungen - angestellt anhand 319 jugendlicher im Alter von 15 bis 20 Jahren (Geburtsjahrgänge von 1946 bis 1951) innerhalb von 3 Heimen - brachten im einzelnen folgende Ergebnisse (ibid. S. 50 und S. 58):

Tabelle 17

Soziale Schichtung (Berufsgruppe des Vaters)		
Berufsgruppe	%	(Summe der drei Heime)
Arbeiter und Hilfsarbeiter		37
Facharbeiter und Handwerker		39
Angestellte und Beamte		16
Freie und selbständige Berufe		8

Tabelle 18

Familiärer Hintergrund: Die Jugendlichen lebten vor der Heimunterbringung ...		(Angaben i. % - Summe d. H.)
bei Vater und Mutter		25,0
nur bei einem Elternteil		40,0
bei Mutter und Stiefvater		15,0
bei Vater und Stiefmutter		4,7
bei Großeltern		4,7
bei anderen Verwandten		1,9
bei Pflegeeltern		3,3
bei Adoptiveltern		1,2
in Kinderheimen		4,1

noch: Tabelle 18

Eltern der Jugendlichen:

Vater gestorben oder vermißt	14,7
Mutter gestorben	6,6
Vater und Mutter gestorben	2,5
Mutter geschieden (Eltern gesch.)	19,7
Eltern leben getrennt	1,9
Mutter lebt in "Onkelehe"	1,6
unehelicher Erzeuger	23,2

Stellung der Eltern zueinander (nur bezogen auf getrennte und geschiedene Ehepaare und natürliche Eltern der Jugendlichen):

keine wesentlichen Differenzen	16,0
häufige Auseinandersetzungen	38,0
zeitweilige Trennung	4,0
Entfremdung, keine Verbindung	42,0

143. *ibid.* S. 54/55.
144. Vgl. *ibid.* Tab. II b, S. 58.
145. Vgl. *ibid.* Tab. II c, S. 58.
146. THOMAE, HANS, Entwicklung und Prägung, in: Handbuch der Psychologie, Band 3, Entwicklungspsychologie, hrsg. v. HANS THOMAE, Göttingen 1959 (2. Auflage), S. 264.
147. SCHADENDORF, BARBARA, Uneheliche Kinder, a. a. O., S. 182.
148. Vgl. oben S. 292.
149. FEGER, GOTTFRIED, Die unvollständige Familie, a. a. O., S. 143.
150. SCHNEIDER, HANS JOACHIM, Entwicklungstendenzen ausländischer und internationaler Kriminologie, in: Juristische Zeitung, Tübingen 1966 (21. Jg.), S. 162.
151. Vgl. dazu den Aufsatz von HANS JOACHIM SCHNEIDER, Prognostische Beurteilung, a. a. O.
152. GLUECK, SHELDON and ELEANOR, Unraveling Juvenile Delinquency, Cambridge / Mass. 1950; dies. (Hrsg.), The Problem of Delinquency, Boston 1959.
153. SCHNEIDER, HANS JOACHIM, Prognostische Beurteilung, a. a. O., S. 423.
154. Wiedergegeben nach dem Aufsatz von HANS JOACHIM SCHNEIDER (Prognostische Beurteilung, a. a. O., S. 421 bis 423):

Tabelle 19

Voraussetzungen nach 5 soz. Faktoren - Soz. Beziehungen

	Gewichtspunkte
1. Erziehung d. Jungen durch d. Vater	
a) Übermäßig streng o. inegal	72,5
b) lasch	59,8
c) fest, aber freundlich	9,3
2. Aufsicht der Mutter ü. d. Jungen	
a) unzureichend	83,2
b) einigermaßen ausreichend	57,5
c) gut	9,9

3. Zuneigung des Vaters zum Jungen	
a) gleichgültig o. feindselig	75,9
b) warm (einschl. Überbesorgt)	33,8
4. Zuneigung der Mutter zum Jungen	
a) gleichgültig o. feindselig	86,2
b) warm (einschl. Überbesorgt)	43,1
5. Zusammenhalt der Familie	
a) innerlich desorganisiert	96,9
b) ein wenig Zusammenhalt	61,3
c) guter Zusammenhalt	20,6
Voraussagewahrscheinlichkeit der Straffälligkeit	
Gewichtspunkte	Wahrscheinlichkeit der: Straffälligkeit Nicht-Straffälligkeit
unter 200	8,2 % 91,8 %
200 - 249	37,0 % 63,0 %
250 - 299	63,5 % 36,5 %
300 und mehr	89,2 % 10,8 %

155. Vgl. dazu: BECKET, P. G. S. u. a., The significance of exogenous traumata in the genesis of schizophrenia, in: Psychiatry, 19. Jg. 1956 (S. 137 ff.); JACKSON, DON D., A note on the importance of trauma in the genesis of schizophrenia, in: Psychiatry, 20. Jg. 1957, S. 181 ff.; BRODY, W. M., Some family operations and schizophrenia, in: Arch. gen. Psychiat., 1. Jg. 1959, S. 49 ff.; LINDINGER, HELGE CARL, Familienumwelt und Prognose der Schizophrenie - Die Bedeutung verschiedener Familiensituationen für den Verlauf, Stuttgart 1968; FOUNDRIN, J., Schizophrenie und Familie - Überblick über die Literatur zur Ätiologie der Schizophrenie aus den Jahren 1956 bis 1960, in: BATESON, GREGORY / JACKSON, DON D. u. a., Schizophrenie und Familie, a. a. O., S. 305 ff.
156. FOUNDRIN, J., Schizophrenie und Familie - Überblick über die Literatur zur Ätiologie der Schizophrenie aus den Jahren 1956 bis 1960, in: BATESON, GREGORY / JACKSON, DON D. u. a., Schizophrenie und Familie, a. a. O., S. 306.
157. Vgl.: LEWIN, KURT, Die Lösung sozialer Konflikte, Bad Nauheim 1953; ANDERSON, HAROLD H. / BREWER, J. E. u. a., Studies of teachers' classroom personalities, 3 Bände, California 1945 - 1946; RUPPERT, JOHANN PETER, Zum Erziehungs- und Unterrichtsstil (Beitrag der Psychologie), in: Psychologie im Studium der Erziehungswissenschaft (6. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik), Weinheim 1966, S. 105 ff.; TAUSCH, REINHARD und ANNEMARIE, Erziehungspsychologie, Göttingen 1970 (5. Auflage).
158. DOLCH, JOSEF, Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, München 1960 (3. Auflage), S. 58 f.; WEINERT, FRANZ, Erziehungsstile in ihrer Abhängigkeit von der individuellen Eigenart des Erziehers, in: HERRMANN, THEODOR, (Hrsg.), Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen 1966, S. 97; SCHALLER, KLAUS (Hrsg.), Auctoritas und potestas - Ein Repetitorium der Erziehungsstile und Erziehungsmaßnahmen, Hamburg 1968, S. 97; WEBER, ERICH, Erziehungsstile, a. a. O., S. 28.
159. KLAFKI, WOLFGANG, Das pädagogische Verhältnis, a. a. O., S. 78.
160. WEBER, ERICH, Erziehungsstile, a. a. O., S. 217.
161. ANDERSON, HAROLD H. / BREWER, J. E., Studies of teachers' classroom personalities, Band 3, California 1946.

162. Vgl. dazu: WEBER, ERICH, Erziehungsstile, a. a. O., S. 225 ff.
163. Vgl. dazu: WALZ, URSULA, Soziale Reifung in der Schule, Hannover 1960; MEYER, ERNST, Gruppenunterricht - Grundlegung und Beispiele, Worms 1964 (4. Auflage); RUPPERT, JOHANN PETER, Die seelischen Grundlagen der sozialen Erziehung III, Der interne Raum der Schule, Weinheim 1965; DIETRICH, GEORG, Pädagogische Stilform und Sozialpersönlichkeit des Kindes, in: Schule und Psychologie, München / Basel 1964 (11. Jg.), S. 333 ff.; ders., Der Einfluß der Unterrichtsform auf Leistung und Leistungspersönlichkeit des Volksschulkindes, in: SCHARMANN, THEODOR (Hrsg.), Schule und Beruf als Sozialisationsfaktor, Stuttgart 1966; ders., Bildungswirkungen des Gruppenunterrichts - Persönlichkeitsformende Bedeutung des gruppenunterrichtlichen Verfahrens, München 1969.
164. TAUSCH, REINHARD und ANNEMARIE, Erziehungspsychologie, Göttingen 1965 (2. Auflage), S. 257.
165. WEBER, ERICH, Erziehungsstile, a. a. O., S. 253.
166. ibid. S. 258.
167. ROBERTSON, JOYCE, Der Einfluß der mütterlichen Betreuung auf die frühe Entwicklung, in: Psyche, Zeitschrift für psychologische und medizinische Menschenkunde, Stuttgart 1964 (18. Jg.), H. 5, S. 273 ff. (Orig. engl. 1962).
168. ders., Mütterliche Verhaltensstile in ihrem Einfluß auf die frühkindliche Entwicklung, in: Erziehung in der frühen Kindheit, hrsg. v. GÜNTHER BITTNER und EDDA SCHMID-CORDS, München 1968, S. 272.
- 168a. CORRELL, WERNER, Lernstörungen, a. a. O., S. 87 ff.
169. ANDRIESSENS, ELSA, Soziologische Analyse von Familien schwerer Kinder, in: Das schwererziehbare Kind, hrsg. v. HERMANN RÖHRS, Frankfurt 1969, S. 135 ff.
170. ibid. S. 135.
171. ibid. S. 135.
172. ibid. S. 141. - Vgl. auch ibid. S. 140 Schaubild 1 und 2.
173. WURZBACHER, GERHARD, Leitbilder gegenwärtigen Familienlebens, a. a. O.
174. ibid. S. 87.
175. Vgl.: FORDHAM, MICHAEL, Vom Sollenleben des Kindes, Zürich 1948, S. 51 (gesperrt v. V.).
176. THOMAE, HANS, Entwicklung und Prägung, in: Handbuch der Psychologie, Band 3, Entwicklungspsychologie, hrsg. v. HANS THOMAE, Göttingen 1959 (2. Auflage), S. 271.
177. HAFFTER, C., Kinder aus geschiedenen Ehen, a. a. O., S. 60.
178. Vgl.: BREZINKA, WOLFGANG, Erziehung als Lebenshilfe, a. a. O., S. 120 ff.
179. BORNEMANN, ERNST, Erziehungsberatung, a. a. O., S. 20.
180. Vgl. dazu: HANSEN, FRITZ, Allgemein-menschliche Beziehungen in der Familie, Düsseldorf 1953, S. 160 / 161; BANG, RUTH, Kinder aus gestörten Ehen, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, III, H. 11 / 12, Göttingen 1954, S. 304 bis 308; BORNEMANN, ERNST, Erziehungsberatung, a. a. O., S. 21; BREZINKA, WOLFGANG, Erziehung als Lebenshilfe, a. a. O., S. 119 ff.; CORRELL, WERNER, Lernstörungen, a. a. O., S. 72 ff.

An dieser Stelle soll die Untersuchung GOTTFRIED FEGERS aufgegriffen werden, der zwischen einer "funktional" (zerrütteten) und "strukturell (personell unvollständigen) Familie unterscheidet, wobei die funktional der

strukturell gestörten Familie oft vorangeht (FEGER, GOTTFRIED, Die unvollständige Familie, a. a. O., S. 105 ff. und S. 117 f.).

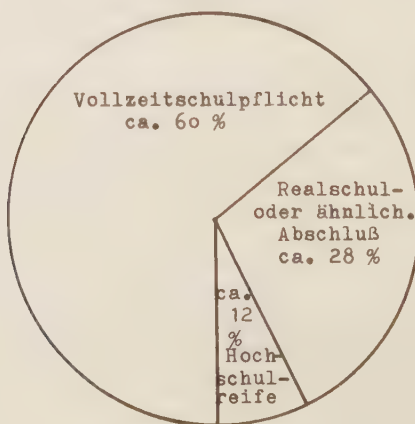
181. KÖNIG, RENE, Materialien zur Soziologie der Familie, Bern 1946, S. 91.
182. WURZBACHER, GERHARD, Leitbilder gegenwärtigen Familienlebens, a. a. O., S. 87.
183. NIEDERMEYER, K., Ursachen, a. a. O., S. 382.
184. METZGER, WOLFGANG, Urerlebnis der Geborgenheit, in: Handbuch der Elternbildung, hrsg. v. JOSEPH ANTON HARDEGGER, Einsiedeln / Zürich / Köln 1966, S. 45 bis 59; KÖNIG, RENE, Soziologische Orientierungen, a. a. O., S. 112 / 113.
185. RÜEGG, WALTER, Soziologie, a. a. O., S. 131.
186. RANG, MARTIN, Erwachsener und Kind, a. a. O., S. 442.
187. *ibid.* S. 435.
188. JUNG, CARL GUSTAV, Bedeutung des Vaters, a. a. O., S. 5; LOOFS, MARIA, Eltern-Kind-Beziehung, a. a. O., S. 427: "Mängel des Eltern-Kind-Verhältnisses können ... zu Entwicklungsschwierigkeiten verschiedener Art bis zu schweren Neurosen beitragen oder disponieren."
189. Vgl. dazu: MEAD, MARGRET, Leben in der Südsee - Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften, München 1965; MALINOWSKI, BRONISLAW, Mutterrechtliche Familie und Ödipus-Komplex, in: Imago, Band X, 1924; Lit.-Übersicht zu KARDINER, ABRAHAM / LINTON, RALP und KLUCKHOHN, CLYDE bei: INKELES, A. und LEVINSON, D. J., National Character: The Study of Modal Personality and Sociocultural Systems, in: Handbook of Social Psychology, hrsg. v. G. LINDZEY, Band II 1954, S. 1016 ff.
190. NEUMANN, H. H., How Differences in Environment - Affected Separat One-Egg-Twins, Multiple Human Births, New York 1940.
191. Vgl. dazu: SCHMALDORF, EMIL, Frühe Mutterentbehrung bei Mensch und Tier, München / Basel 1968, S. 19 ff.; 23 ff. und 28 ff.
192. RICHTER, HORST-EBERHARD, Eltern, Kind, Neurose, a. a. O., S. 34.
193. SCHOTTLÄNDER, FELIX, Mutter als Schicksal, a. a. O., Titel; KÖNIG, RENE, Soziologische Orientierungen, a. a. O., S. 115; dort heißt es: "In der Frühzeit der ersten hundert Tage des Menschenlebens und noch lange danach verkörpert nämlich die Mutter für das Kind den Inbegriff der Familienbeziehungen."
194. FEGER, GOTTFRIED, Die unvollständige Familie, a. a. O., S. 110.
195. KÖNIG, RENE, Soziologische Orientierungen, a. a. O., S. 115; AINSWORTH, M. D. u. a., Deprivation of Maternal care - A Reasessment of its effects, Geneva 1962.
196. DÜHRSEN, ANNE-MARIE, Heimkinder und Pflegekinder in ihrer Entwicklung, Göttingen 1954; PONGRATZ, LIESELOTTE, Prostituiertenkinder - Umwelt und Entwicklung in den ersten acht Jahren, Stuttgart 1964; MEIERHOFER, MARIE / KELLER, WILHELM, Frustration im frühen Kindesalter - Ergebnisse von Entwicklungsstudien in Säuglings- und Kinderheimen, Bern / Stuttgart 1966; MOLLENHAUER, KLAUS, Sozialisation und Schulerfolg, in: DEUTSCHER BILDUNGS-RAT (Hrsg.), Begabung und Lernen, a. a. O., S. 269 - 296.
197. REMPLEIN, HEINZ, Seelische Entwicklung des Menschen, a. a. O., S. 291.
198. 1964 schrieb HANS MORITZ beispielsweise (in: Die Familie - Fundament des Menschseins - Zeitkritische Zukunftsweisung aus der pädagogischen Situation der Gegenwart, Freiburg / Basel / Wien 1964, S. 53): "Stärker noch als das mütterliche Wirken hinterläßt das des Vaters seine bleibenden

Spuren in dem unabhängigen Aufeinanderwirken von Leib und Seele, was die neuere psychosomatische Forschung mit erschütternden Beispielen belegen kann. Sowohl die Übertreibung seiner Macht als auch deren gänzlicher Ausfall illustrieren mit ihren Folgen die Wirkung des Vaters am besten." - Vorher hatte FELIX SCHOTTLÄNDER in seinem Buch "Die Mutter als Schicksal" (Stuttgart 1949, S. 46) formuliert: "Der Mann ist geneigt, die Rolle des Vaters, so wichtig sie immer sein mag, zu überschätzen; alles spricht dafür, daß gegenüber der Beziehung des Kindes zur Mutter die Beziehung zum Vater einen abgeleiteten und gelegentlich einen stellvertretenden Charakter hat. Bei beiden Geschlechtern entwickeln sich die heftigen und oft verhängnisvollen Vaterbindungen fast immer nur da, wo die Mutter als Liebesquelle zuvor versagt hat."

199. LERSCH, PHILIPP, Der Mensch als soziales Wesen. a. a. O., S. 162.
200. CLAESSENS, DIETER, Familie und Wertsystem, a. a. O., S. 62.
201. HARTMANN, K., Über die Entbehrung des Vaters und ihre Bedeutung für die männliche Jugendverwahrlosung, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Göttingen 1961, H. 7, S. 249 ff.; BRANDT, GUSTAV A., Psychologie, a. a. O., S. 209.
202. JUNG, CARL GUSTAV, Die Bedeutung des Vaters, a. a. O., Titel; SPECK, OTTO, Kinder brauchen auch den Vater, in: Unsere Jugend, 10. Jg., München / Basel 1963, S. 269 ff.; ASPERGER, HANS, Fehlformen der Entwicklung, in: Autorität und Liebe, hrsg. v. LEOPOLD PROHASKA, Wien / München 1963, S. 79 ff.; FEGER, GOTTFRIED, Die unvollständige Familie, a. a. O., S. 110 ff.; RATTNER, JOSEF, KAFKA und das Vaterproblem, München / Basel 1964; KAFKA, FRANZ, Brief an den Vater, München 1960.
203. MITSCHERLICH, ALEXANDER, Auf dem Wege zur vaterlosen Gesellschaft, München 1970, S. 179 und S. 196.
204. ERNI, MARGIT, Vaterbild der Tochter, a. a. O., S. 74.
205. VETTER, AUGUST, Der sozialanthropologische Hintergrund, a. a. O., S. 53.
206. NEIDHARDT, FRIEDHELM, Die junge Generation, a. a. O., S. 30.
207. Vgl. dazu: FEGER, GOTTFRIED, Die unvollständige Familie, a. a. O., S. 111.
208. SCHELISKY, HELMUT, Vaterlosigkeit als häufiges soziales Schicksal heute, in: Sendereihe des SWF, Baden-Baden 1965, S. 7.
209. BRONFENBRENNER, URIE, Wandel in der amerikanischen Kindererziehung, in: FRIEDEBURG, LUDWIG von (Hrsg.), Jugend in der modernen Gesellschaft, Köln / Berlin 1965, S. 321 ff.; GOLD, MARTIN / SLATER, C., Office factory, store and family. A study of integration setting, in: American Sociological Review, 23, 1958, S. 64 - 74; STRODTBECK, F. L., Family interaction, values and achievement, Princeton 1958.
210. Zit. n.: BITTNER, GÜNTHER, Einleitung, in: BITTNER, GÜNTHER (Hrsg.), Erziehung in früher Kindheit, München 1968, S. 7.
211. Vgl.: KÖNIG, RENE, Stichwort "Institution", in: ders., Soziologie, a. a. O., S. 136.
212. Vgl. oben S. 38 und S. 198 ff.; ferner: DAHRENDORF, Ralf, Gesellschaft und Demokratie, a. a. O., S. 95.
213. DAHRENDORF, RALF, Gesellschaft und Demokratie, a. a. O., S. 95.
214. Vgl. oben S. 290.
215. BOLTE, KARL MARTIN, Statusdifferenzierungen und Schichtungstendenzen in der Bundesrepublik, in: BOLTE, KARL MARTIN / KAPPE, DIETER / NEIDHARDT, FRIEDHELM, Soziale Schichtung, a. a. O., S. 81 ff.

216. *ibid.* S. 80 ff.
217. Vgl. Tabelle 4 (nach: Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1972, hrsg. v. Statistischen Bundesamt, Stuttgart / Mainz 1972, S. 122.
218. Vgl. *ibid.* S. 123; ferner: Wirtschaft und Statistik, hrsg. v. Statistischen Bundesamt, 24. Jg., Stuttgart / Mainz 1972, H. 5, S. 270.
219. Vgl. dazu: DAHRENDORF, RALF, Gesellschaft und Demokratie, a. a. O., S. 102 ff.; BOLTE, KARL MARTIN, Statusdifferenzierungen und Schichtungskriterien in der Bundesrepublik, in: BOLTE, KARL MARTIN / KAPPE, DIETER / NEIDHARDT, FRIEDHELM, Soziale Schichtung, a. a. O., S. 77 ff.; DEVERMANN, ULRICH, Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse, in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.) Begabung und Lernen, a. a. O., S. 302 ff.
220. Vgl. dazu: SCHELISKY, HELMUT, Die Bedeutung des Schichtungsbegriffs für die Analyse der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft, in: Transactions of the Second World Congress of Soziologie, Vol. II, London 1954; MAYER, K. B., Class and Society, New York 1955; KÖNIG, RENE, Les nouvelles classes moyennes en Allemagne, in: Cahiers Internationaux de Sociologie, 12. Jg., Paris 1965, S. 73 - 90.
221. DAHRENDORF, RALF, Gesellschaft und Demokratie, a. a. O., S. 105 und S. 110.
222. Vgl. Tabelle 6; ferner: Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1972, hrsg. v. Statistischen Bundesamt, Stuttgart / Mainz 1972, S. 490 / 491.
223. Tabelle nach: Wirtschaft und Statistik, hrsg. v. Statistischen Bundesamt Wiesbaden, Stuttgart / Mainz 1972, S. 272.
224. Vgl. Tabelle 6.
225. Tabelle entnommen: CLAESSENS, DIETER, Sozialkunde, a. a. O., S. 264.
226. Vgl. *ibid.* S. 263 ff.
227. *ibid.* S. 266.
228. Vgl. oben S. 285; Lit.-Angaben vgl. Anmerkung 94, S. 432.
229. Vgl. oben S. 273 ff.
230. Tabelle nach: Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1972, hrsg. v. Statistischen Bundesamt, Stuttgart / Mainz 1972 bzw. 1971, S. 76 (1972) und S. 78 (1971).

231. Abb. 14



Schulabgänger nach
Beendigung der Schulzeit

232. Tabelle nach: Bundesarbeitsblatt, hrsg. v. BUNDESMINISTER FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG, Stuttgart / Köln 1966, H. 6, S. 182.
233. Vgl. dazu: ARNOLD, WILHELM, Bildungswilligkeit der Eltern im Hinblick auf ihre Kinder, in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.), Begabung und Lernen, a. a. O., S. 357 ff.
234. Vgl.: Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1971, hrsg. v. Statistischen Bundesamt, Stuttgart/Mainz 1971, S. 41.
235. Tabelle nach *ibid.* S. 41.
236. Vgl. oben S. 292.
237. Tabelle 20

Eheschließungen - Ehescheidungen (a. je 1000 Einw.)								
Jahr	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971
Eheschl.	8,7	8,3	8,1	8,1	7,4	7,3	7,3	7,0
Ehescheid.	0,95	1,00	0,98	1,05	1,08	1,19	1,26	--

(nach: Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1972, hrsg. v. Statistischen Bundesamt, Stuttgart / Mainz 1972, S. 43.)

238. Schaubild nach *ibid.* S. 42 - 51.
239. nach *ibid.* S. 44:

Tabelle 21

Durchschnittliches Heiratsalter (Ledige)							
Jahr	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970
Männer	25,9	26,0	26,0	26,0	25,8	25,7	25,6
Frauen	23,7	23,7	23,6	23,5	23,3	23,1	23,0

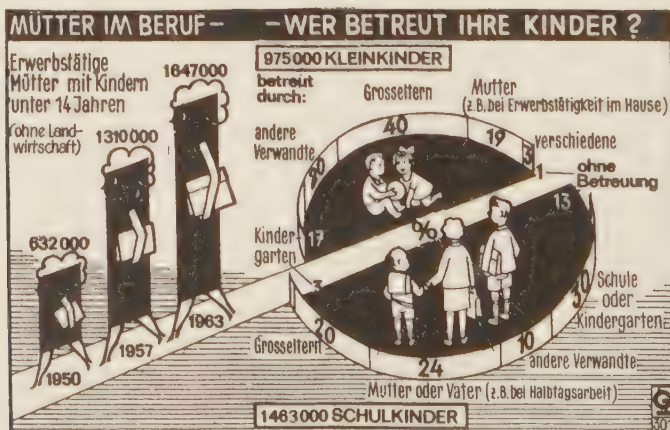
Tabelle 22

Verheiratete Wohnbevölkerung nach Alter (i. % bezogen auf 100 % der Wohnbevölkerung)						
Alter	männlich			weiblich		
	1950	1961	1965	1950	1961	1965
unter 15	---	---	---	---	---	---
15 - 20	0,2	0,4	0,1	2,5	5,0	3,5
20 - 25	16,7	20,4	17,4	32,0	44,4	47,8
25 - 30	52,6	63,3	60,8	61,2	77,0	79,6
30 - 35	74,7	84,5	83,1	70,6	83,3	86,8
35 - 40	84,3	90,5	90,5	73,8	81,1	86,0

Tabelle 23

Lebendgeborene auf 1000 Frauen nebenstehenden Alters						
Alter	1950	1961	1965	1966	1967	1968
bis 14	---	---	---	---	---	---
15	9,2	0,9	0,9	0,9	0,9	1,0
16	2,3	5,0	5,3	5,5	5,3	5,5
17	10,2	16,8	20,8	22,3	21,8	22,8
18	27,5	36,9	50,9	52,5	53,5	54,0
19	50,4	63,8	86,2	91,0	91,9	91,9
20	74,6	92,9	113,1	124,2	125,3	123,3
21	92,2	120,0	131,5	141,0	149,0	145,7
22	106,3	141,6	148,6	155,2	159,8	158,3
23	115,9	158,7	158,3	162,5	163,0	156,3
24	124,1	168,5	167,4	167,8	164,3	155,0
25	126,3	171,6	171,7	170,9	164,1	153,7

240. Vgl. zu dieser Problematik insbesondere: Frauen in Politik und Beruf - Sonderdruck für die Staatsbürgerliche Bildungsstelle des Landes NRW aus Heft 4/65 der Zeitschrift Gegenwartskunde, Opladen o. J.; Die Frau in Beruf, Familie und Gesellschaft - Eine zusammenfassende Darstellung des Berichts der Bundesregierung über die Situation der Frauen in Beruf, Familie und Gesellschaft, hrsg. v. Presse- und Informationsdienst der Bundesregierung, Bonn o.J.; MENSCHIK, JUTTA, Gleichberechtigung oder Emanzipation? Die Frau im Erwerbsleben der Bundesrepublik, Frankfurt / M. 1972.
241. Vgl.: Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland 1972, hrsg. v. Statistischen Bundesamt, Stuttgart / Mainz 1972, S. 119.
242. Angaben errechnet nach: ibid. S. 120.
243. Tabelle nach: ibid. S. 126.
244. Schaubild nach: Frauen in Politik und Beruf - Sonderdruck für die Staatsbürgerliche Bildungsstelle des Landes NRW aus Heft 4/65 der Zeitschrift Gegenwartskunde, Opladen o. J., S. 46:



245. NEIDHARDT, FRIEDHELM, Familie in Deutschland, a. a. O., S. 43 f.

246. Vgl. dazu oben S. 298 f.
247. Vgl. oben S. 281 ff.
248. MENSCHIK, JUTTA, Gleichberechtigung oder Emanzipation? Die Frau im Erwerbsleben der Bundesrepublik, Frankfurt a. M. 1972 (23. - 32. Tausend), S. 85.
249. WESLEY, FRANK / KARR, CHADWICK, Vergleiche von Ansichten und Erziehungshaltungen deutscher und amerikanischer Mütter, in: Psychologische Rundschau, Göttingen 1968 (XIX. Jg.), S. 35 - 46; DEVREUX, EDWARD D. JR. / BRONFENBRENNER, URIE / SUCI, GEORGE J., Zum Verhalten der Eltern in den Vereinigten Staaten und in der Bundesrepublik, in: Jugend in der modernen Gesellschaft, hrsg. v. LUDWIG von FRIEDEBURG, Köln / Berlin 1969 (6. Auflage), S. 335 - 357.
250. KRUMM, VOLKER, Eltern: Erziehungsverhalten, in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, hrsg. v. JOSEF SPECK und GERHARD WEHLE, Band I, München 1970, S. 306 - 324.
251. Vgl. dazu: KOB, JANPETER, Erziehung in Elternhaus und Schule, Stuttgart 1963; LOEHRKE, THEODOR / GEBAUER, EDELTRAUT, Gründe für oder gegen die Wahl weiterführender Schulen in verschiedenen Bevölkerungskreisen, Frankfurt 1965; GRIMM, SUSANNE, Die Bildungsabstinenz der Arbeiter, München 1966; NEIDHARDT, FRIEDHELM, Schichtenspezifische Elterneinflüsse im Sozialisationsprozeß, in: WURZBACHER, GERHARD (Hrsg.), Die Familie als Sozialisationsfaktor, Stuttgart 1968, S. 174 - 200.
252. Vgl. oben S. 284; ferner: CLAESSENS, DIETER, Familie und Wertsystem, a. a. O., S. 105 ff.
253. BARLEY, DELBERT, Grundzüge und Probleme, a. a. O., S. 163.
254. Vgl. dazu auch: BÄUERLE, WOLFGANG, Elternbildung, a. a. O., S. 59 ff.
255. Vgl. ibid. S. 59 ff.
256. KEMMLER, LILLY / HECKHAUSEN, HEINZ, Mütteransichten über Erziehungsfragen, in: Psychologische Rundschau, Göttingen 1959 (X. Jg.), S. 83 ff. - Tab. S. 90.
257. Vgl.: WESLEY, FRANK / KARR, CHADWICK, Vergleiche von Ansichten und Erziehungshaltungen deutscher und amerikanischer Mütter, in: Psychologische Rundschau, Göttingen 1968 (XIX. Jg.), S. 39.
258. Vgl. ibid. S. 42.
259. Jugend zwischen 15 und 24 - Zweite Untersuchung zur Situation der deutschen Jugend im Bundesgebiet, hrsg. v. EMNID-INSTITUT FÜR MEINUNGSFORSCHUNG, Bielefeld 1955.
260. ibid. S. 146 ff.
261. ibid. S. 171 ff.
262. ibid. S. 184 ff.
263. KRUMM, VOLKER, Eltern: Erziehungsverhalten, in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, hrsg. v. JOSEF SPECK und GERHARD WEHLE, Band I, München 1970, S. 318.
264. BÄUERLE, WOLFGANG, Elternbildung, a. a. O., S. 21.

HAUPTTEIL III (Seite 319 - 354)

1. Vgl. oben S. 316 und Anmerkung 251, S. 445
2. PICT, GEORG, in: KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 71.

3. LICHTENSTEIN, ERNST, Erziehung, Autorität, Verantwortung, a. a. O., S. 56.
4. BORNEMANN, ERNST, Erziehungsberatung, a. a. O., S. 38 ff.; BREZINKA, WOLFGANG, Erziehung als Lebenshilfe, a. a. O., S. 91 ff.; PICHT, GEORG, in: KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 27.
5. KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 28.
6. BORNEMANN, ERNST, Erziehungsberatung, a. a. O., S. 21.
- 6a. NAVE-HERZ, ROSEMARIE, Elternschule, a. a. O., S. 16 f.
- 6b. PEIPER, ALBRECHT, Chronik der Kinderheilkunde, Leipzig 1958 (3. Auflage), S. 91.
7. NEIDHARDT, FRIEDHELM, Schichtenspezifische Vater- und Mutterfunktionen im Sozialisationsprozeß, in: Soziale Welt, Göttingen 1965 (XVI. Jg.), S. 340.
8. BORNEMANN, ERNST, Sozialpsychologische Grundlagen der Erziehungsberatung, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Göttingen 1956, S. 206 ff.; BAHRDT, HANS PAUL, Wege zur Soziologie, München 1966, S. 89 ff.; NEIDHARDT, FRIEDHELM, Familie in Deutschland, a. a. O., S. 57 ff.; RÜEGG, WALTER, Soziologie, a. a. O., S. 137; ROTTENAUER, HERIBERT, Strukturwandel der Familie im industriellen Zeitalter und Jugenddelinquenz, in: Familie und Jugendkriminalität, Band 1, hrsg. v. THEODOR WÜRTENBERGER, Stuttgart 1969, S. 24 ff.
9. BORNEMANN, ERNST, Erziehungsberatung, a. a. O., S. 15 - 48; GROOTHOF, HANS-HERMANN, Stichwort "Familie in pädagogischer Sicht", in: ders., Pädagogik, a. a. O., S. 96 ff.; FURCK, CARL LUDWIG, Aufgaben der Erziehung im Bereich der Familie, Weinheim 1964; WILHELM, THEODOR, Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1967 (4. Auflage), S. 377 ff.
10. Vgl. oben S. 299 f.; ferner: BORNEMANN, ERNST, Erziehungsberatung, a. a. O., S. 40.
11. TEWS, JOHANNES, Großstadtpädagogik, a. a. O., S. 16.
12. ibid. S. 17.
13. ibid. S. 21.
14. ibid. S. 27.
15. TEWS, JOHANNES, Familie und Familienerziehung, a. a. O., S. 5.
16. ibid. S. 23.
17. ibid. S. 24 ff.
18. ibid. S. 46.
19. Vgl. oben S. 143 ff.
20. TEWS, JOHANNES, Familie und Familienerziehung, a. a. O., S. 5.
21. ibid. S. 7.
22. ibid. S. 12.
23. Vgl. oben S. 111 f.
24. BORNEMANN, ERNST, Erziehungsberatung, a. a. O., S. 13 ff.
25. ibid. S. 13 / 14.
26. NAVE-HERZ, ROSEMARIE, Elternschule, a. a. O., S. 23 / 24, 29 ff., 38 ff., 59 ff.
27. BORNEMANN, ERNST, Erziehungsberatung, a. a. O., S. 13.
28. ibid. S. 49 ff.

29. *ibid.* S. 50.
30. FREUDENBERG, SOPHIE, Erziehungs- und Heilpädagogische Beratungsstellen - Voraussetzungen, Grundlagen und bisherige Gestaltung, München 1928.
31. DIX, WALTER, Elternschulen, a. a. O., S. 9.
32. Vgl.: NAVE-HERZ, ROSEMARIE, Elternschule, a. a. O., S. 24 f.
33. *ibid.* S. 68 ff.
34. *ibid.* S. 38 ff.
35. KLENS, HERMANN, Zur Geschichte der Mütterbildung, in: Aus der Arbeit der katholischen Mütterschulen. Bericht der Tagung im Haus Altenberg vom 26. - 29.11.1956, Düsseldorf 1958, S. 4.
36. *ibid.* S. 4.
37. NAVE-HERZ, ROSEMARIE, Elternschule, a. a. O., S. 39.
38. *ibid.* S. 38 / 39.
39. *ibid.* S. 39 f.
40. *ibid.* S. 38 ff.
41. *ibid.* S. 61.
42. *ibid.* S. 62.
43. *ibid.* S. 62.
44. Zit. n. oben S. 224.
45. PFAFFENBERGER, HANS, Das Theorie- und Methodenproblem, a. a. O., S. 15 (2. Auflage).
46. Vgl. oben S. 189 ff.
47. RAAPKE, HANS-DIETER, Orientierung als Bestimmungsmerkmal von Bildung, in: Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1967 (13. Jg.), H. 3, wiederveröffentlicht in: TIETGENS, HANS, Bilanz und Perspektive, a. a. O., S. 226.
48. Vgl.: GOLDSTEIN, MARTIN, Ehevorbereitung, in: BORNEMANN, ERNST und von MANN-TIECHLER, GUSTAV, Handbuch der Sozialerziehung, Band 2, Praxis der Sozialerziehung im geordneten sozialen Feld, Freiburg 1964, S. 57.
49. Vgl.: ELL, ERNST / MÜLLER-ZADQW, EMILIE, Mütterkurse, Bräute-, Mütter- und Elternschulen, in: LÜCKERT, HEINZ-ROLF, Handbuch der Erziehungsberatung, Band II, München / Basel 1964, S. 827 ff.
50. Vgl. *ibid.* S. 841 ff.
51. Vgl. dazu: Handbuch der Sozialerziehung, hrsg. von ERNST BORNEMANN und GUSTAV von MANN-TIECHLER, Band 2, Praxis der Sozialerziehung im geordneten sozialen Feld, Freiburg 1964, S. 81 ff., 88 ff., 96 ff., 101 ff., 113 ff.
52. Das jüngste Projekt dieser Art ist die "revolutionäre Fernsehreihe für Kinder" (PHYLIS FEINSTEIN) des Vorschulalters unter dem Titel "Sesamstrasse" in den ersten und dritten Fernsehprogrammen der Länder. Vgl. dazu: FEINSTEIN, PHYLIS, Alles über Sesame Street - Die Geschichte der revolutionären Fernsehreihe für Kinder, München 1972; SCHLEICHER, KLAUS, Sesame Street für Deutschland - Notwendigkeit einer vergleichenden Mediendidaktik, Düsseldorf 1972; Sesamstraße - Informationen für Eltern und Erzieher, hrsg. v. der ARBEITSGRUPPE SESAMSTRASSE beim NDR, Köln 1973.
53. Vgl.: FISCHER, KURT GERHARD, Geschichte und Theorie, a. a. O., S. 48.
54. *ibid.* S. 13.

55. ders., Lebensnot, a. a. O., S. 17.
56. ibid. S. 17.
57. ders., Geschichte und Theorie, a. a. O., S. 14.
58. ders., Lebensnot, a. a. O., S. 27.
59. ibid. S. 83.
60. ders., Geschichte und Theorie, a. a. O., S. 69.
61. DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN, Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 44.
62. ibid. S. 44.
63. ibid. S. 45.
64. ibid. S. 18.
65. ibid. S. 18.
66. ibid. S. 45.
- 66a. ibid. S. 45.
67. ibid. S. 45
68. ~~ibid.~~ S. 45.
69. PÜGGELER, FRANZ, Inhalte der Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 154 - 164.
70. ibid. S. 157.
71. ibid. S. 157.
72. ibid. S. 157.
73. ibid. S. 154.
74. ibid. S. 157 / 158.
75. ibid. S. 158.
76. ibid. S. 160.
77. ibid. S. 160.
78. ibid. S. 163.
79. ibid. S. 156 / 157.
80. ibid. S. 164.
81. ibid. S. 157 / 158.
82. ibid. S. 154.
83. KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O.
84. ibid. S. 25.
85. ibid. S. 25.
86. ibid. S. 26.
87. ibid. S. 28.
88. ibid. S. 26.
89. ibid. S. 26.
90. ibid. S. 27.
91. ibid. S. 27.
92. ibid. S. 27.

93. *ibid.* S. 28.
94. *ibid.* S. 29.
95. *ibid.* S. 29 ff.
96. *ibid.* S. 29.
97. *ibid.* S. 27.
98. *ibid.* S. 29.
99. *ibid.* S. 30.
100. Vgl. oben S. 250 ff.
101. BRUNNER, EMIL, zit. n.: LICHTENSTEIN, ERNST, Erziehung, Autorität, Verantwortung, a. a. O., S. 63.
102. Vgl. oben S. 117.
103. LICHTENSTEIN, ERNST, Erziehung, Autorität, Verantwortung, a. a. O., S. 41 und S. 56.
104. Vgl. oben S. 298 ff.
105. Vgl. dazu: LICHTENSTEIN, ERNST, Erziehung, Autorität, Verantwortung, a. a. O., S. 66.
106. *ibid.* S. 60.
107. DREVER, JAMES / FRÖHLICH, WERNER D., Wörterbuch der Psychologie, München 1968, S. 210.
108. LICHTENSTEIN, ERNST, Erziehung, Autorität, Verantwortung, a. a. O., S. 162.
109. Vgl. oben S. 121.
110. Vgl. oben S. 121 und S. 122.
111. LICHTENSTEIN, ERNST, Bildungsgeschichtliche Perspektiven - Glaube und Bildung. Bildung als geschichtliche Begegnung, Ratingen 1962, S. 162.
112. BORNEMANN, ERNST, Ehe- und Familiennot, a. a. O.; WRAGE, KARL HORST, Mann und Frau - Grundlagen der Geschlechtererziehung, Gütersloh 1966 (4. Auflage); GROEGER, GUIDO N., Mädchen, Liebe, junge Männer, Nürnberg 1960; WURZBACHER, GERHARD, Leitbilder gegenwärtigen deutschen Familienlebens, a. a. O., S. 87 ff.; BARLEY, DELBERT, Grundzüge und Probleme, a. a. O., S. 188 ff.
113. Vgl. dazu u. a.: NAVE-HERZ, ROSEMARIE, Elternschule, a. a. O., S. 59 ff.; TIETGENS, HANS, Erziehung und Familie in den Arbeitsplänen der Volkshochschulen, in: GROOTHOFF, HANS-HERMANN, Erziehung im Gespräch, a. a. O., S. 54 ff.
114. HARTMANN, NICOLAI, zit. n.: LICHTENSTEIN, ERNST, Bildungsgeschichtliche Perspektiven - Glaube und Bildung. Bildung als geschichtliche Begegnung, Ratingen, S. 162.
115. *ibid.* S. 162.
116. Vgl. oben S. 124.
117. KLAFKI, WOLFGANG, Engagement und Reflexion, a. a. O.; SCHAAL, HELMUT, Sittliche Verantwortung, a. a. O., S. 37.
118. BÄUERLE, WOLFGANG, Elternbildung, a. a. O., S. 21.
119. KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 28.
120. PÖPPEL, KARL GERHARD, Bildung für die Erziehung, in: GROOTHOFF, HANS-HERMANN, Erziehung im Gespräch, a. a. O., S. 28.

121. MÜLLER-SCHÖLL, A., in: Sozialpädagogik, Jg. 1967, S. 96, zit. n.: BÄUERLE, WOLFGANG, Elternbildung, a. a. O., S. 67.
122. BÄUERLE, WOLFGANG, Elternbildung, a. a. O., S. 76.
123. So zum Beispiel die frühere KATHOLISCHE MÜTTERSCHULE in Münster / Westf.
124. STEINBUCH, KARL, Die informierte Gesellschaft - Geschichte und Zukunft der Nachrichtentechnik, Stuttgart / Hamburg 1969; BENNING, ALFONS, Bildungsbegriff der deutschen katholischen Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 133.
125. Vgl. oben S. 143 ff. und S. 177 ff.
126. Vgl. oben S. 36 ff. und S. 198 ff.
127. Vgl. oben S. 9.
128. KAHN, HERMAN und WIENER, ANTHONY J., Ihr werdet es erleben, a. a. O., S. 178 ff.
129. Vgl. oben S. 11.
130. Vgl. oben S. 6ff. und S. 281 ff.
131. ARGYLE, MICHAEL, Soziale Interaktion, Köln 1972, S. 383 ff.; HORN, KLAUS (Hrsg.), Gruppendynamik und der subjektive Faktor. Repressive Entsublimierung oder politisierende Praxis?, Frankfurt 1972.
132. MÜCKE, RUDOLF, Der Grundschulunterricht - Wesenszüge, Analysen, Beispiele, Bad Heilbrunn / Obb. 1969 (2. Auflage), S. 44.
133. LICHTENSTEIN, ERNST, Erziehung, Autorität, Verantwortung, a.a.O., S. 72.
134. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Pädagogie, Pädagogik, Erziehungswissenschaft, in: ders., Grundfragen, a. a. O., S. 9.
135. LUTZ, MARGARETE / RONELLENFITSCH, WOLFGANG, Gruppendynamisches Training, a. a. O., S. 11.
136. DÄUMLING, ADOLF MARTIN, Sensitivity-Training, in: Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik - Ergebnisse und Berichte, Band 2, hrsg. v. ANNELIESE HEIGL-EVERS u. a., Göttingen 1968, S. 113 - 123; Zit. n. ibid. S. 113.
137. KELLER, URSULA / NEUMANN, GERDA, Kritische Erziehung, a. a. O., S. 75a.
138. ibid. S. 75a.
139. LICHTENSTEIN, ERNST, Erziehung, Autorität, Verantwortung, a. a. O., S. 57.
140. MÜCKE, RUDOLF, Der Grundschulunterricht - Wesenszüge, Analysen und Beispiele, Bad Heilbrunn / Obb. 1969 (2. Auflage), S. 44.
141. Vgl. dazu auch ibid. S. 43.
142. KLAFKI, WOLFGANG, Engagement und Reflexion, a. a. O., S. 352.
143. Vgl. oben S. 143 ff. und S. 177 ff.
144. LICHTENSTEIN, ERNST, Erziehung, Autorität, Verantwortung, a. a. O., S. 64 / 65.
145. LIPPS, HANS, Die Verbindlichkeit der Sprache, Frankfurt 1958 (2. Auflage); BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH, Die Macht des Worts - Sprachphilosophische Überlegungen aus pädagogischer Perspektive, Essen 1964, S. 32 ff.; SCHAAL, HELMUT, Sittliche Erziehung, a. a. O., S. 41.
146. Vgl. oben S. 159 ff. und S. 188 ff.
147. SCHAAL, HELMUT, Sittliche Erziehung, a. a. O., S. 38.
148. BENNE, KENNETH D. / BRADFORD, LELAND P. / LIPPITT, RONALD, Die Laboratoriumsmethode, in: BRADFORD, LELAND P. / GIBB, JACK R. / BENNE, KENNETH D.,

Gruppentraining, a. a. O., S. 55.

149. Vgl. oben S. 337.
150. BORNEMANN, ERNST, Erziehungsberatung, a. a. O., S. 40.
151. BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH, Existenzphilosophie, a. a. O., S. 60 ff. und S. 64 ff.
152. ibid. S. 62.
153. ibid. S. 64.
154. ibid. S. 65.
155. ibid. S. 67.
156. Vgl. oben S. 17 ff. und S. 117 ff.
157. LICHTENSTEIN, ERNST, Erziehung, Autorität, Verantwortung, a. a. O., S. 69.
158. BREZINKA, WOLFGANG, Erziehung als Lebenshilfe, a. a. O., S. 341.

ZUSAMMENFASSENDE GEDANKENGÄNGE (Seite 354 - 358)

1. PROSKE, RÜDIGER, Welt von morgen, a. a. O., S. 163.
2. STALLMANN, MARTIN, Stichwort "Tod und Endlichkeit", in: Pädagogisches Lexikon, hrsg. v. HANS-HERMANN GROOTHOFF und MARTIN STALLMANN, a. a. O., Sp. 950.
3. BORNEMANN, ERNST, Menschenbild der Psychologie, a. a. O., S. 82 ff.
4. HERZOG-DÜRCK, JOHANNA, Menschsein als Wagnis, Stuttgart 1960; MENNINGER, KARL, Das Leben als Balance, München 1968.
5. Vgl. oben S. 69.
6. SCHALLER, KLAUS / SCHÄFER, KARL-H., Bildung und Kultur, a. a. O., S. 15.
7. DÖPP-VORWALD, HEINRICH, Pädagogischer Realismus, in: ders., Grundfragen, a. a. O., S. 95.
8. ibid. S. 97.
9. BORNEMANN, ERNST, Die soziale Grundhaltung, in: Handbuch der Sozialerziehung, hrsg. v. ERNST BORNEMANN und GUSTAV von MANN-TIECHLER, Band 1, a. a. O., S. 68 ff.
10. Vgl. oben S. 204 ff., 209 ff., 213 ff., 218 ff., 221 ff.
11. SIEBERT, HORST, Selbstbild und Fremdbild der Volkshochschule, a. a. O., S. 67.
12. ibid. S. 67.
13. BORNEMANN, ERNST, Erziehungsberatung, a. a. O., S. 40; ders., Beurteilung der Erziehungssituation der Gegenwart, in: ders. und GUSTAV von MANN-TIECHLER (Hrsg.), Handbuch der Sozialerziehung, Band 1, a. a. O., S. 229.
14. LITT, THEODOR, Das Wesen des pädagogischen Denkens, in: ders., Führen oder Wachsenlassen - Eine Erörterung des pädagogischen Grundproblems, Stuttgart 1964 (11. Auflage), S. 104.
15. KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG, Erwachsenenbildung, a. a. O., S. 71.

LITERATURVERZEICHNIS

1. ADORNO, THEODOR W., Theorie der Halbbildung, in: Der Monat, Berlin 1959 (11.Jg.), S. 30 - 43.
2. AUSUBEL, DAVID P., Das Jugendalter - Fakten, Probleme, Theorie, München 1970 (2. Auflage).
3. BÄUERLE, WOLFGANG, Theorie der Elternbildung, Weinheim 1971.
4. BALLAUFF, THEODOR, Erwachsenenbildung - Sinn und Grenzen, Heidelberg 1958.
5. ders., Die Aufgaben der Erwachsenenbildung innerhalb unseres Bildungswesens, in: Gegenwartsaufgaben der Erwachsenenbildung, hrsg. v. THEODOR BALLAUFF / ALBRECHT BECKEL / FRANZ PÖGGELER, Heidelberg 1965, S. 11 - 36.
6. BALSER, FROLINDE, Die Anfänge der Erwachsenenbildung in Deutschland in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts - Eine kultursoziologische Deutung, Stuttgart 1959.
7. BANG, RUTH, Psychologische und methodische Grundlagen der Einzelfallhilfe (Casework), Wiesbaden 1958.
8. dies., Hilfe zur Selbsthilfe für Klient und Sozialarbeiter, München / Basel 1960.
9. BÄUERLE, THEODOR, Erwachsenenbildung und Arbeitsdienst, in: Freie Volksbildung, Frankfurt / M. 1932, (VII. Jg.), S. 247 ff.
10. BARLEY, DELBERT, Grundzüge und Probleme der Soziologie - Eine Einführung in das Verständnis des menschlichen Zusammenlebens, Darmstadt 1971 (5. Auflage).
11. BATESON, GREGORY / JACKSON, DON D. / LAING, RONALD D. / LIDZ, THEODORE / WYNNNE, G. u. a., Schizophrenie und Familie, Frankfurt 1969.
12. BECKER, HELLMUT, Die Volkshochschule im öffentlichen Bildungswesen, in: Volkshochschule - Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, hrsg. v. DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHULVERBAND, Stuttgart 1961, S. 13 - 22.
13. ders., Weltweite Erwachsenenbildung, in: RITTERS, CLAUDIUS, Theorien der Erwachsenenbildung, Weinheim 1968, S. 11 - 26.
14. BENNING, ALFONS, Der Bildungsbegriff der deutschen katholischen Erwachsenenbildung, Diss. phil., Münster 1969.
15. BERGSON, HENRI, Schöpferische Entwicklung, Jena 1912.
16. BLUM, EMIL, Arbeiterbildung als existenzielle Bildung, Bern/Leipzig 1935.
17. BÜHME, KURT, Lebenshilfe - Forschungsergebnisse der Psychotherapie, Berlin 1949.
18. BÜNDEL, MARGRET, Probleme der Pädagogik in der Volkshochschule, Diss.phil., Münster 1954.
19. BOLLNOW, OTTO FRIEDRICH, Die Lebensphilosophie, Berlin / Göttingen / Heidelberg 1958.
20. ders., Stichwort "Lebensphilosophie", in: Die Religion in Geschichte und Gegenwart, Band IV, hrsg. v. KURT GALLING, Tübingen 1960, Sp. 252 ff.
21. ders., Existenzphilosophie und Pädagogik - Versuch über unstetige Formen der Erziehung, Stuttgart 1962 (2. Auflage).
22. ders., Krise und neuer Anfang - Beiträge zu einer pädagogischen Anthropologie, Heidelberg 1966.
23. BOLTE, KARL MARTIN / KAPPE, DIETER / NEIDHARDT, FRIEDHELM, Soziale Schichtung, Opladen 1968 (2. Auflage).

24. BORINSKI, FRITZ, Der Weg zum Mitbürger - Die politische Aufgabe der freien Erwachsenenbildung in Deutschland, Düsseldorf / Köln 1954.
25. ders., Freie Erwachsenenbildung heute, in: DIRKS, WALTER (Hrsg.), Konkurrenz der Bildungsangebote - Erwachsenenbildung in der pluralen Gesellschaft, Mainz 1968, S. 11 - 38.
26. BORNEMANN, ERNST, Erziehungsberatung als Lebenshilfe, in: Die zwischenmenschliche Erziehung und ihre Formen, hrsg. v. LEOPOLD PROHASKA, Wien 1957, S. 62 - 88.
27. ders., Erziehungsberatung - Ein Weg zur Überwindung der Erziehungsnot, München / Basel 1963.
28. ders., Vom Erziehungsnotstand unserer Zeit und den Wegen zu seiner Überwindung, in: Pädagogische Rundschau, Düsseldorf 1965 (19. Jg.), S. 61-98.
29. ders., Das Menschenbild der Psychologie, in: DRESCHER, HANS-GEORG (Hrsg.), Der Mensch - Wissenschaft und Wirklichkeit, Wuppertal-Barmen 1966, S. 53 - 87.
30. ders., Ehe- und Familiennot und ihre Überwindung, in: Familienerziehung in Stadt und Land, hrsg. v. LEOPOLD PROHASKA, Wien und München 1967, S. 57 - 75.
31. ders. und von MANN-TIECHLER, GUSTAV (Hrsg.), Handbuch der Sozialerziehung, Band 1, Grundlegung der Sozialerziehung, Freiburg 1963.
32. BRADFORD, LELAND P. / GIBB, JACK R. / BENNE, KENNETH D., Gruppentraining, - T-Gruppentheorie und Laboratoriumsmethode, Stuttgart 1972.
33. BRANDT, GUSTAV A., Psychologie und Psychopathologie für soziale Berufe - Mit einer Einführung in die Methoden der Vertieften Einzelfallhilfe und der Vertieften Gruppenarbeit (7. verbesserte Auflage von Psychologie für soziale Berufe), Darmstadt / Berlin 1971.
34. BREZINKA, WOLFGANG, Erziehung als Lebenshilfe - Eine Einführung in die pädagogische Situation, Wien 1957 (Zitate nach der 4. Auflage 1965).
35. BÜHLER, CHARLOTTE, Psychologie im Leben unserer Zeit, München/Zürich 1962.
36. BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT (Hrsg.), Ein Leben lang - Mehr Wissen macht unabhängig - Weiterbildung, Bonn o. J.
37. CLAESSENS, DIETER, Familie und Wertsystem - Eine Studie zur zweiten, soziokulturellen Geburt des Menschen, Berlin 1962 (2. Auflage 1967).
38. CLAESSENS, DIETER / KLÖNNE, ARNO / TSCHOEPE, ARMIN, Sozialkunde der Bundesrepublik Deutschland, Bielefeld 1970 (4. Auflage).
39. CORRELL, WERNER, Lernstörungen beim Schulkind - Ursachen, Formen, Überwindungsmöglichkeiten, Donauwörth 1970 (6. Auflage).
40. CREMER, MARLIES, Die veränderte Welt des Hauses und die Nachbarschaftsge-
meinde - Fragen an die Seelsorge aus soziologischer Sicht, in: MÜLLER, EBERHARD und STROH, HANS (Hrsg.), Seelsorge in der modernen Gesellschaft, Hamburg 1961, S. 83 - 104.
41. DÄUMLING, ADOLF, Stichwort "Psychagogik", in: Lexikon der Pädagogik, Band III, hrsg. v. DEUTSCHEN INSTITUT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK Münster und dem INSTITUT FÜR VERGLEICHENDE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT Salzburg, Freiburg 1954, S. 978 - 979.
42. DAHRENDORF, RALF, Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, Stuttgart / Hamburg 1965.
43. ders., Bildung ist Bürgerrecht - Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Bramsche / Osnabrück 1966.

44. DEUERLEIN, ERNST, Gesellschaft im Maschinenzeitalter - Bilder aus der deutschen Sozialgeschichte, Reinbek bei Hamburg 1970.
45. DEUTSCHE ANGESTELLTENGEWERKSCHAFT / BUNDESVORSTAND (Hrsg.), Bildung und Beruf - Rahmenplan der DAG zur Bildungspolitik, Hamburg 1965.
46. DEUTSCHE EVANGELISCHE ARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR ERWACHSENENBILDUNG (Hrsg.), Überlegungen zur Erwachsenenbildung, Mai 1967, Sonderdruck.
47. dies., 10 Jahre Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung - Der evangelische Beitrag zur Erwachsenenbildung (eine Dokumentation), Karlsruhe 1971.
48. DEUTSCHER AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN, Zur Situation und Aufgabe der deutschen Erwachsenenbildung, Folge 4 der Empfehlungen und Gutachten des DEUTSCHEN AUSSCHUSSES FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN, Stuttgart 1966 (Nachdruck - 1. Auflage 1960).
49. DEUTSCHER BILDUNGSRAT - Hrsg.: ROTH, HEINRICH, Begabung und Lernen, Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 4, Stuttgart 1971 (6. Auflage).
50. DEUTSCHER BUNDESTAG (Hrsg.), Bericht über den Stand der Maßnahmen auf dem Gebiet der Bildungsplanung (5. Wahlperiode) - Der Bundeskanzler - Drucksache V/2166, o. O., 13.10.1967.
51. DEUTSCHER GENOSSENSCHAFTSVERBAND (Hrsg.), e. V. Bonn, SCHULZE-DELITZSCH, 1808 - 1958, Festschrift zur 150. Wiederkehr seines Geburtstages, Wiesbaden o. J.
52. DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND (Hrsg.), Grundsatzprogramm des Deutschen GEWERKSCHAFTSBUNDES, Düsseldorf 1963.
53. DIETERICH, EBERHAD, Das Bildungsproblem der Volkshochschule, Leipzig 1929, (Diss. phil.).
54. DIRKS, HEINZ, Psychologie - Eine moderne Seelenkunde, Gütersloh 1961 (4. Auflage).
55. DIX, WALTER, Brauchen wir Elternschulen?, Langensalza 1918.
56. DÜPP-VORWALD, HEINRICH, Der Begriff der "Pädagogischen Situation" in der Erziehungslehre PETER PETERSENS, in: Pädagogische Rundschau, Ratingen 1961 (15. Jg.), S. 361 - 380; wiederveröffentlicht in: ders., Die Erziehungslehre PETER PETERSENS, Wuppertal 1969 (2. Auflage), S. 43 - 82.
57. ders., Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Ratingen 1964.
58. ders., Über Problem und Methode der Pädagogischen Anthropologie, in: Pädagogische Rundschau, Ratingen 1966 (20. Jg.), H. 11, S. 994 - 1015 (Zit. n. den Seiten des Sonderdrucks des A. HENN-Verlages, Ratingen o. J., S. 1 - 22.).
59. ders., Erziehungswissenschaft und Philosophie der Erziehung, Ratingen 1967.
60. DOHMEN, GÜNTHER, Bildung und Schule, - Die Entstehung des deutschen Bildungsbegriffes und die Entwicklung seines Verhältnisses zur Schule, 2 Bände, Weinheim / Bergstr. 1964.
61. DRECHSLER, JULIUS, Anthropologie und Pädagogik, in: RUTT, THEODOR (Hrsg.), Wahrheit und Wert in Bildung und Erziehung, 3. Folge, Ratingen 1962; wiederveröffentlicht in: RÜHRS, HERMANN (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, a. a. O., S. 333 - 345.
62. DRESCHER, HANS-GEORG (Hrsg.), Der Mensch - Wissenschaft und Wirklichkeit, Wuppertal-Barmen 1966.
63. EBERHARD, OTTO, Stichwort "Lebenskunde", in: Pädagogisches Lexikon, hrsg.

- v. HERMANN SCHWARTZ, Band III, Bielefeld / Leipzig 1930, Sp. 263 - 270.
64. ERNI, MARGIT, Das Vaterbild der Tochter, Einsiedelen / Zürich / Köln 1965.
65. EYFERTH, KLAUS und HINST, KLAUS, Kontakt und Verständigung, in: Wir und die anderen - Eine Sozialpsychologie des Alltags, hrsg. v. KLAUS HINST, Hamburg 1970, S. 55 - 69.
66. FEGER, GOTTFRIED, Die unvollständige Familie und ihr Einfluß auf die Jugendkriminalität, in: Familie und Jugendkriminalität, Band I, hrsg. v. THEODOR WÜRTENBERGER, Stuttgart 1969, S. 105 - 221.
67. FISCHER, KURT GERHARD, Lebensnot und Lebenshilfe, Graz 1957.
68. ders., Zur Geschichte und Theorie der Volksbildung, Linz 1961.
69. FLITNER, WILHELM, Aufgaben einer Deutschen Schule für Volksforschung und Erwachsenenbildung, in: Die Erziehung, Leipzig 1928 (3. Jg.), S. 626 - 636.
70. ders., Lehre vom Schicksal und Aufgabe des Menschen, in: Die Erziehung, Leipzig 1935 (9. Jg.), S. 97 - 110.
71. ders., Lebenslehre, in: Die Sammlung, Göttingen 1945 (1. Jg.), S. 206 - 216 (wiederveröffentlicht in: ders., Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung, S. 114 ff.).
72. ders., Die Theorie des freien Volksbildungswesens seit 75 Jahren, in: Bildungsfragen der Gegenwart, hrsg. v. FRANZ ARNOLD, Stuttgart 1953, S. 34 - 62.
73. ders., Allgemeine Pädagogik, Stuttgart 1962 (8. Auflage).
74. FORSTER, KARL, Konfessionelle oder neutrale Erwachsenenbildung?, in: Erwachsenenbildung, Osnabrück 1963 (9. Jg.), H. 2, S. 59 - 65.
75. FRANZ, JOHANNES / MEYA, HEINRICH, Arbeitslehre im Unterricht der Hauptschule, Bochum o. J. (1968).
76. FREYER, HANS, Die geistige Gestalt der Gegenwart und die Volkshochschule, in: Die Erziehung, Leipzig 1929 (4. Jg.), S. 283 ff.
77. ders., Zur Bildungskrise der Gegenwart, in: Die Erziehung, Leipzig 1931 (6. Jg.), S. 597 ff.
78. ders., Von der Volksbildung zur politischen Schulung, in: Die Erziehung, Leipzig 1934 (9. Jg.), S. 1 - 12.
79. FRIEDLÄNDER, WALTER A., Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit, Neuwied / Berlin 1969 (2. Auflage).
80. FRITZ, GOTTLIEB, Volksbildungswesen - Bücher und Lesehallen, Volkshochschulen und verwandte Bildungseinrichtungen, Leipzig / Berlin 1920.
81. FUCHS, WALTER R., Knauers Buch vom neuen Lernen, München / Zürich 1969.
82. GALBRAITH, JOHN KENNETH, Gesellschaft im Überfluß, München / Zürich 1970 (a.), 24. - 33. Tausend.
83. ders., Die moderne Industriegesellschaft, München / Zürich 1970 (b.), 21. - 27. Tausend.
84. GIRGENSOHN, HERBERT, Heilende Kräfte der Seelsorge, Göttingen 1966.
85. GOTTSCHALCH, WILFRIED / NEUMANN-SCHÖNWETTER, MARINA / SOUKUP, GUNTHER, Sozialisationsforschung - Materialien, Probleme, Kritik, Frankfurt / M. 1971.
86. GRIEBING, HELGA, Geschichte der deutschen Arbeiterbewegung - Ein Überblick, München 1966.

87. GROOTHOFF, HANS-HERMANN (Hrsg.), Pädagogik - Das Fischer-Lexikon, Band 36, Frankfurt 1964.
88. ders. (Hrsg.), Erziehung im Gespräch - Elternfragen an die Erwachsenenbildung, Braunschweig 1968.
89. ders. und STALLMANN, MARTIN (Hrsg.), Pädagogisches Lexikon - Im Auftrag des Deutschen Evangelischen Kirchentages, Stuttgart 1961.
90. GUYER, WALTER, Wie wir lernen - Versuch einer Grundlegung, Erlenbach-Zürich / Stuttgart 1967 (5. Auflage).
91. HAASE, OTTO, Musisches Leben, Hannover 1951.
92. HAFFTER, C., Kinder aus geschiedenen Ehen - Eine Untersuchung über den Einfluß der Ehescheidung auf Schicksal und Entwicklung der Kinder, Bern 1948.
93. HAMM-BRÜCHER, HILDEGARD, Aufbruch ins Jahr 2000 oder Erziehung im technischen Zeitalter - Ein bildungspolitischer Report aus 11 Ländern, Reinbeck bei Hamburg 1970, 54. - 60. Tausend.
94. HAMMELSBECK, OSKAR, Arbeit und Beruf als Bildungsprobleme, in: Soziale Praxis - Zentralblatt für Sozialpolitik und Wohlfahrtspflege, Jena 1931 (40. Jg.), S. 1671 - 1675 und 1705 - 1710.
95. ders., Grundsätzliches zur Problematik von Berufsbildung und Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung, Frankfurt / M. 1932 (VII. Jg.), S. 420 ff.
96. HANSELMANN, HEINRICH, Andragogik - Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenenbildung, Zürich 1951.
97. HARSCH, HELMUT (Hrsg.), Seelsorge als Lebenshilfe - Studien zu Fragen der praktischen Theologie, Heidelberg 1965.
98. HAUPTMANN, CARL, Erwachsenenbildung und Lebenshilfe, in: Volkshochschule im Westen, Dortmund 1959 (11. Jg.), H. 1, S. 18 - 20; wiederveröffentlicht in: Erwachsenenbildung, Osnabrück 1960 (VI. Jg.), S. 46 - 50.
99. HAUSSCHILDT, KARL, Glaubenshilfe als Lebenshilfe nach LUTHERs Kleinem Katechismus, in: HARSCH, HELMUT (Hrsg.), Seelsorge als Lebenshilfe, Heidelberg 1965, S. 134 - 143.
100. HEIMANN, PAUL / OTTO, GUNTHER / SCHULZ, WOLFGANG, Unterricht - Analyse und Planung, Hannover / Berlin / Darmstadt / Dortmund 1970 (5. Auflage).
101. HENNING, MARGARETE, Zum Einfluß von sozialer Herkunft und Vorschulerziehung auf die Schulreifeleistung, in: Zeitschrift für Schule und Psychologie, München / Basel 1970 (17. Jg.), H. 1, S. 8 ff.
102. HENNINGSEN, JÜRGEN, Der Hohenroder Bund - Zur Erwachsenenbildung in der Weimarer Zeit, Heidelberg 1958.
103. HENNINGSEN, JÜRGEN, Zur Theorie der Volksbildung - Historisch-kritische Studien zur Weimarer Zeit, Köln / Berlin 1959.
104. ders. (Hrsg.), Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit - Dokumente und Texte, Stuttgart 1960.
105. HERRIGEL, HERMANN, Die heutige Bildung und die Volkshochschule, in: Frankfurter Zeitung, 12. u. 13.12.1919. - Zit. n. der Teilveröffentlichung in: TIETGENS, HANS, Romantik und Aufklärung, Göttingen 1969, S. 116 - 123.
106. HETZER, HILDEGARD, Kind und Jugendlischer in der Entwicklung, Hannover / Berlin / Darmstadt 1961.
107. HIRSCHBERGER, JOHANNES, Geschichte der Philosophie, Band 1, Altertum und Mittelalter, Basel / Freiburg / Wien 1961 (5. Auflage).

108. ders., Geschichte der Philosophie, Band 2, Neuzeit und Gegenwart, Basel / Freiburg / Wien 1960 (4. Auflage).
109. HOFFMANN, ERIKA und STALLMANN, MARTIN, Stichwort "Familie", in: Pädagogisches Lexikon, hrsg. v. HANS-HERMANN GROOTHOFF und MARTIN STALLMANN, Stuttgart 1961, Sp. 279 - 283.
110. HOFMANN, WALTER, Grenzen der Volksbildungsarbeit - Klassenscheidung und Arbeiterbildung, in: Volksbildungsarchiv, Band 7, 1920; wiederveröffentlicht in: ders., Buch und Volk, Köln 1951, S. 75 - 88.
111. ders., Der Weg zum Schrifttum, Köln 1950 (3. Auflage - 1. Auflage 1922).
112. ders., Gestaltende Volksbildung, in: Archiv für Erwachsenenbildung, Berlin 1925, II. Jg., S. 21 - 31; wiederveröffentlicht in: ders., Buch und Volk, Köln 1951, S. 3 - 8; ferner neu veröffentlicht in: HENNINGSEN, JÜRGEN, Die Neue Richtung in der Weimarer Zeit, Stuttgart 1960, S. 103 ff.
113. ders., Menschenbildung, Volksbildung, Arbeiterbildung in der volkstümlichen Bücherei, in: Archiv für Erwachsenenbildung, II. Jg., 1925; wiederveröffentlicht in: ders., Buch und Volk, Köln 1951, S. 89 - 110.
114. ders., Buch und Volk, hrsg. v. RUDOLF REUTER, Köln 1951.
115. Die Erlebnissnähe - Grundsätze für die Auswahl der Bildungsmittel, in: ders., Buch und Volk, Köln 1951, S. 161 ff.
116. ders., Die drei Grundpfeiler der Arbeiterbildung, in: ders., Buch und Volk, Köln 1951, S. 111 ff.
117. HOFSTÄTTER, PETER R., Psychologie, Das Fischer-Lexikon, Band 6, Frankfurt a. M. / Hamburg 1957.
118. ders., Gruppendynamik - Die Kritik der Massenpsychologie, Hamburg 1965, (71. - 80. Tausend).
119. HORNING, KLAUS, Etappen politischer Pädagogik in Deutschland, Bonn 1965 (2. Auflage).
120. HUTH, ALBERT, Seelische Lebenshilfen - Eine angewandte Psychologie, Speyer 1955.
121. JENTSCH, WERNER, Handbuch der Jugendseelsorge, Band 2, Theologie der Jugendseelsorge, Gütersloh 1963.
122. ders., Handbuch der Jugendseelsorge, Band 1, Geschichte der Jugendseelsorge, Gütersloh 1965.
123. ders., Jugendseelsorge als Lebenshilfe, in: HARSCH, HELMUT, Seelsorge als Lebenshilfe, Heidelberg 1965, S. 144 - 159.
124. JUNG, CARL GUSTAV, Die Bedeutung des Vaters für das Schicksal des einzelnen, Zürich 1949 (3. Auflage).
125. JUNG, ULRICH, EUGEN ROSENSTOCKS Beitrag zur deutschen Erwachsenenbildung der Weimarer Zeit, Wiesbaden 1970.
126. KAFKA, GUSTAV, Psychagogik und Psychotherapie, in: Acta Psychologica VIII, Amsterdam 1951 / 1952, S. 25 - 34.
127. KAHN, HERMANN / WIENER, ANTHONY J., Ihr werdet es erleben - Voraussagen der Wissenschaft bis zum Jahre 2000, Reinbek bei Hamburg 1971.
128. KAMMER, PAUL, Über den Begriff der Bildung in den modernen freien Volksbildungsbestrebungen in Deutschland, Gießen 1930.
129. KAPHAN, FRITZ, Das Wesen und die Formen der freien Volksbildung, in: Freie Volksbildung, Frankfurt 1926 (1. Jg.), S. 5 ff.
130. KELLER, URSULA / NEUMANN, GERDA, Kritische Erziehung - Ein Arbeitsprogramm

zur Analyse von Einstellungen und Verhaltensweisen im Selbst- und Fremdumgang, 2 Bände, Opladen 1971.

131. KERSCHENSTEINER, GEORG, Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, Düsseldorf 1953 (8. Auflage - 1. Auflage Berlin 1917).
132. KLAFFI, WOLFGANG, Engagement und Reflexion im Bildungsprozeß, in: Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim / Düsseldorf 1962 (8. Jg.), S. 345 - 374.
133. ders., Das pädagogische Verhältnis, in: Erziehungswissenschaft 1 - Eine Einführung, hrsg. v. WOLFGANG KLAFFI, GEORG M. RÜCKRIEM u. a., Weinheim 1971 (46. - 67. Tausend), S. 55 - 91.
134. KNOLL, JOACHIM H., Außerschulische Pädagogik als Wissenschaft von der Erwachsenenbildung, in: RITTERS, C. (Hrsg.), Theorien der Erwachsenenbildung, Weinheim 1968, S. 63 - 98.
135. KÖNIG, RENE, Soziologische Orientierungen - Vorträge und Aufsätze, Köln / Berlin 1965.
136. ders., (Hrsg.), Soziologie, Das Fischer-Lexikon, Band 10, Frankfurt 1967 (173. - 202. Tausend).
137. KÖTTGEN, ARNOLD / DOLFF, HELMUTH / KÜCHENHOFF, WERNER, Die Volkshochschule in Recht und Verwaltung, Stuttgart 1962.
138. KORNFIELD, ARTUR, Psychagogik oder psychotherapeutische Erziehungslehre, in: Die psychischen Heilmethoden, hrsg. v. KARL BIRNBAUM, Leipzig 1927, S. 368 - 458.
139. KREISARBEITSGEMEINSCHAFT FÜR LÄNDLICHE ERWACHSENENBILDUNG e. V. (Hrsg.), Ländliche Erwachsenenbildung in Niedersachsen, Hannover 1966.
140. KRIES, WOLFGANG, Laienspiel als Lebenshilfe, in: Volkshochschule im Westen, Dortmund 1959, 11. Jg., S. 21 - 23.
141. KULTUSMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.), Bildung in neuer Sicht - Gesamtplan für ein kooperatives System der Erwachsenenbildung. Empfehlungen zur Neugestaltung und Koordinierung. Schriftenreihe des KULTUSMINISTERIUMS BADEN-WÜRTTEMBERG zur Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungspolitik - Reihe A, Nr. 10, Karlsruhe 1968.
142. KULTUSMINISTERIUM NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.), Die Schule in Nordrhein-Westfalen: Erwachsenenbildung in Nordrhein-Westfalen - Eine Schriftenreihe des KULTUSMINISTERIUMS, H. 11, Ratingen o. J.
143. LAAK, FRITZ, Die Rolle der Heimvolkshochschule in der Bildungsgesellschaft - Aufgaben und Möglichkeiten der intensivsten Form der Erwachsenenbildung in geschichtlicher und theoretischer Sicht, Weinheim 1968.
144. LATKE, HERBERT, Soziale Arbeit und Erziehung in unserer Zeit, in: Unsere Jugend, Basel / München 1962, S. 50 - 55; in erweiterter Form wiederveröffentlicht in: RÜHRS, HERMANN, Die Sozialpädagogik, Frankfurt a. M. 1968, S. 111 - 126 (danach die Zitatangaben).
145. LERSCH, PHILIPP, Der Mensch als soziales Wesen - Eine Einführung in die Sozialpsychologie, München 1964.
146. ders., Der Mensch als Schnittpunkt - Fragen der Psychologie und Anthropologie der Gegenwart, München 1969.
147. LICHTENSTEIN, ERNST, Erziehung, Autorität, Verantwortung - Reflexionen zu einer pädagogischen Ethik, Ratingen 1967.
148. ders., Der Bildungsauftrag der Schule und die Bildungsbedürfnisse der Gesellschaft, in: Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, hrsg. v. HERMANN RÜHRS, Frankfurt a. M. 1967, 2. Auflage, S. 367 - 386.

149. LIVINGSTONE, RICHARD, Zukunft der Erziehung, Bonn 1949.
150. LOCH, WERNER, Die anthropologische Dimension der Pädagogik, Essen 1963.
151. ders., Das Menschenbild der Pädagogik, in: DRESCHER, HANS-GEORG, Der Mensch, Wuppertal-Barmen 1966, S. 179 - 227.
152. LOCHNER, RUDOLF, Lebenskunde in der Volkshochschule, Langensalza 1929.
153. LOOFS, MARIA, Zur Psychologie der Eltern-Kind-Beziehung, in: Jugendwohl, Freiburg 1958 / 1959 (30. / 40. Jg.), S. 427 ff., 19 ff.
154. LOSSEN, HEINZ, Seelische Hilfe und seelische Führung (Psychagogik), Kvelaer / Rhld. 1951.
155. LUTZ, MARGARETE / RONELLENFITSCH, WOLFGANG, Gruppendynamisches Training in der Lehrerbildung, Ulm 1971.
156. MAHRHOLZ, WERNER, Hochschule und Volkshochschule, in: Frankfurter Zeitung v. 10.10.1919; wiederveröffentlicht in: TIETGENS, HANS, Romantik und Aufklärung, Göttingen 1969, S. 112 - 115; Zit. n. dieser Ausgabe.
157. MANNHEIMER, ADOLF, Die Bildungsfrage als soziales Problem, Jena 1901.
158. MATZAT, HEINZ, Zur Idee und Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland, Hamburg 1964.
159. MEISSNER, KURT, Prinzipien der Erwachsenenbildung, in: Volkshochschule - Handbuch für Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, hrsg. v. DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHULVERBAND, Stuttgart 1961, S. 31 - 41.
160. ders., Erwachsenenbildung in einer dynamischen Gesellschaft, Stuttgart 1964.
161. ders., Ausbildung und Bildung als Aufgabe der Volkshochschule, in: Volkshochschule im Westen, Dortmund 1963, Beilage; wiederveröffentlicht in: ders., Erwachsenenbildung in einer dynamischen Gesellschaft, Stuttgart 1964, S. 147 - 161.
162. ders., Die dritte Aufklärung - Wissenschaft und Erwachsenenbildung in einer Informationsgesellschaft, Braunschweig 1969.
163. MICHEL, ERNST, Die geistesgeschichtliche Entwicklung der heutigen Erwachsenenbildung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Münster, 7. Jg., 1931, H. 2, S. 185 - 203.
164. MIESKES, HANS, Was ist Bildung? - Themen und Aspekte, in: Pädagogik heute, Vierteljahresschrift für pädagogische Zeitfragen, Oberursel / Taunus 1971, S. 18 - 36.
165. MÜBUS, GERHARD, Psychagogie und Pädagogik des Kommunismus, Köln / Opladen 1959.
166. MOERS, MARTHA, Die Entwicklungsphasen des menschlichen Lebens - Eine psychologische Studie als Grundlage der Erwachsenenbildung, Ratingen 1953.
167. MULLENHAUER, KLAUS, Stichwort "Sozialpädagogik", in: Das Fischer-Lexikon, Band 36, Pädagogik, hrsg. v. HANS-HERMANN GROOTHOFF, Frankfurt a. M. 1964, S. 288 - 296.
168. MONAHAN, THOMAS P., Familienstatus und Jugenddelinquenz. Ein Überblick über frühere Untersuchungen und einige neuere Ergebnisse, in: Kriminalsoziologie, hrsg. v. FRITZ SACK und RENE KÖNIG, Frankfurt 1968, S. 73-90.
169. MÜLLER, EBERHARD und STROH, HANS (Hrsg.), Seelsorge in der modernen Gesellschaft, Hamburg 1961.
170. NATHAN, PAUL, Erziehung und Gemeinschaft - Sozialpädagogik, in: Sozialpädagogik, Stuttgart 1899, S. 68 - 80; wiederveröffentlicht in: RÖHRS, HERMANN (Hrsg.), Die Sozialpädagogik und ihre Theorie, Frankfurt a. M. 1968, S. 1 - 10.

171. NAVE-HERZ, ROSEMARIE, Die Elternschule - Entwicklung und Stand im Rahmen der institutionalisierten Elternziehung in Westdeutschland und Westberlin, Berlin-Spandau / Neuwied a. Rhein 1964.
172. NEIDHARDT, FRIEDHELM, Die Familie in Deutschland, Opladen 1966.
173. ders., Die junge Generation - Jugend und Gesellschaft in der Bundesrepublik, Opladen 1970 (3. Auflage).
174. NEUMANN, URSULA und SCHIRMER, WALTRAUD (Hrsg.), Kinder und Eltern brauchen Hilfe, Beiheft zur Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Göttingen 1964.
175. NIEDERMEYER, K., Ursachen mütterlicher Kindesmißhandlungen, in: Acta Pädopsychiatrica, Basel 1962 (29. Jg.), S. 375 - 385.
176. NIGGEMANN, WILHELM, Das Selbstverständnis katholischer Erwachsenenbildung bis 1933, Osnabrück 1967.
177. NOHL, HERMANN, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt a. M. 1935 (2. Auflage).
178. ders., Erziehung als Lebenshilfe, in: Blätter für Lehrerfortbildung, Ansbach 1952; wiederveröffentlicht in: Aufgaben und Wege der Sozialpädagogik, hrsg. v. ELISABETH BLOCHMANN, Weinheim 1965, S. 64 - 70.
179. OEVERMANN, ULRICH, Sprache und soziale Herkunft - Ein Beitrag zur Analyse schichtenspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg, Berlin 1970.
180. PAAZIG, MARGOT, Lebenshilfen für alte Menschen, Frankfurt 1971 (2. Aufl.).
181. PFAFFENBERGER, HANS, Das Theorie- und Methodenproblem der sozialpädagogischen und sozialen Arbeit - Einleitung zur deutschsprachigen Ausgabe von "Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit", hrsg. v. WALTER A. FRIEDLÄNDER und HANS PFAFFENBERGER, Neuwied 1966; wiederveröffentlicht in: RÖHRS, HERMANN (Hrsg.), Die Sozialpädagogik und ihre Theorie, Frankfurt 1968, S. 30 - 52.
182. PICT, WERNER, Das Schicksal der Volksbildung in Deutschland, Braunschweig / Berlin / Hamburg 1950 (2. Auflage - 1. Auflage 1936).
183. PICK, GEORG, Lebenskunde, in: Handbuch der deutschen Lehrerbildung, Band 3,1, Besondere Bildungslehre, München / Berlin 1930, S. C1 - C60.
184. PÜGGELER, FRANZ, Einführung in die Andragogik - Grundfragen der Erwachsenenbildung, Ratingen 1957.
185. ders., Freiheit und Bindung der Erwachsenenbildung, in: Freiheit der Bildung - Freiheit der Erwachsenen, hrsg. v. dems. und JOCHEN SCHMAUCH, Osnabrück 1959, S. 7 - 46.
186. ders., Der Mensch in Mündigkeit und Reife - Eine Anthropologie des Erwachsenen, Paderborn 1964.
187. ders., Methoden der Erwachsenenbildung, Freiburg / Basel / Wien 1964.
188. ders., Stichwort "Lebenshilfe", in: Lexikon der Pädagogik, hrsg. v. DEUTSCHEN INSTITUT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK und dem INSTITUT FÜR VERGLEICHENDE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT SALZBURG, Band V (Ergänzungsband), Freiburg / Basel / Wien 1964, Sp. 435 - 436.
189. ders., Inhalte der Erwachsenenbildung, Freiburg / Basel / Wien 1965.
190. PORTMANN, ADOLF, Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen, Basel / Stuttgart 1969 (3. Auflage).
191. PROSKE, RÜDIGER, Auf der Suche nach der Welt von morgen, Köln 1968.

192. ders., / KLAMMROTH, JÖRN / THOEMEN, HEINER, Modelle und Elemente künftiger Gesellschaften - Auf der Suche nach der Welt von morgen, Reinbek bei Hamburg 1971.
193. RAEDERSCHIEDT, GEORG, Artikel "Erwachsenenbildung", in: Lexikon der Pädagogik, Band 1, hrsg. v. DEUTSCHEN INSTITUT FÜR WISSENSCHAFTLICHE PÄDAGOGIK MÜNSTER und dem INSTITUT FÜR VERGLEICHENDE ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT SALZBURG, Freiburg 1952, Sp. 1014 - 1019.
194. RANG, MARTIN, Erwachsener und Kind, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, Braunschweig 1964 (16. Jg.), S. 435 - 443.
195. REINIG, RICHARD, Bildung und Person - Versuch einer personalen Bildungstheorie, Ratingen 1967.
196. REIRING, HUGO, Staatsbürgerliche Erziehung als Aufgabe der Volksschule, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Bochum 1956 (32. Jg.), S. 363 - 374.
197. ders., Der Auftrag der Volksschuloberstufe, in: Der katholische Erzieher, Bochum 1963 (16. Jg.), S. 286 - 300.
198. REMPLEIN, HEINZ, Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter - Grundlagen, Erkenntnisse und pädagogische Folgerungen der Kindes- und Jugendpsychologie, München / Basel 1962, 10. Auflage.
199. ders., Psychologie der Persönlichkeit - Die Lehre von der individuellen und typischen Eigenart des Menschen, München / Basel 1963 (4. Auflage).
200. REYER, EDUARD, Handbuch des Volksbildungswesens, Stuttgart 1896.
201. RICHTER, HORST-EBERHARD, Eltern, Kind und "Neurose" - Die Rolle des Kindes in der Familie, Hamburg 1970 (51. bis 75. Tausend).
202. RINKE, ALFONS, Die Lebenslehre in der Volkshochschule, in: Pädagogische Rundschau, Ratingen 1949 (4. Jg.), S. 197 - 201.
203. RITTER, GERHARD A., Arbeiterbewegung, in: Das Fischer-Lexikon, Band 2, Staat und Politik, hrsg. v. ERNST FRAENKEL und KARL DIETRICH BRACHER, Frankfurt 1957, S. 27 ff.
204. RITTERS, CLAUS (Hrsg.), Theorien der Erwachsenenbildung, Weinheim 1968.
205. RÜHRIG, PAUL, Zum Begriff der Lebenshilfe, in: Volkshochschule im Westen, Dortmund / Lütgendortmund 1957, H. 5.
206. RÜHRS, HERMANN (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt a. M. 1964.
207. ders., (Hrsg.), Die Jugendfrage - eine erzieherische Aufgabe, Frankfurt a. M. 1965.
208. ders. (Hrsg.), Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt, Frankfurt a. M. 1967 (2. Auflage).
209. ders. (Hrsg.), Die Sozialpädagogik und ihre Theorie, Frankfurt a. M. 1968.
210. ders., Allgemeine Erziehungswissenschaft - Eine Einführung in die erziehungswissenschaftlichen Aufgaben und Methoden, Weinheim / Berlin / Basel 1969.
211. ROSENSTOCK-HUESSY, Eugen und PICT, WERNER, Im Kampf um die Erwachsenenbildung 1912 - 1926 (Aufsatzsammlung, u. a. : Das Dreigestirn der Bildung, S. 20-42.), Leipzig 1926.
212. RÜCKRIEM, GEORG M., Der gesellschaftliche Zusammenhang der Erziehung, in: Erziehungswissenschaft 1 - Eine Einführung, hrsg. v. WOLFGANG KLAFKI, GEORG M. RÜCKRIEM u. a., Frankfurt a. M. 1970 (46. - 67. Tausend), S. 257 - 322.

213. ders., Erwachsenenbildung, in: Erziehungswissenschaft 3 - Eine Einführung, hrsg. v. WOLFGANG KLAFKI, GEORG M. RÜCKRIEM u.a., Frankfurt a. M. 1971 (26. - 47. Tausend), S. 236 - 246.
214. RÜEGG, WALTER, Soziologie, Frankfurt a. M. 1969.
215. RUPPERT, JOHANN PETER, Erzieherpersönlichkeit und Stilformen der Erziehung, in: Handbuch der Psychologie, Band 10, Pädagogische Psychologie, hrsg. v. HILDEGARD HETZER, Göttingen 1959, S. 144 - 169.
216. RUSS, WILLIBALD, Geschichte der Pädagogik, Bad Heilbrunn / Obb. 1961 (5. Auflage).
217. SCHAAL, HELMUT, Sittliche Erziehung - Urteilsfähigkeit und Verantwortung, ihre Anfangspunkte im Medium der Sprache, Essen 1968.
218. SCHAARSCHMIDT, ILSE, Der Bedeutungswandel der Worte "bilden" und "Bildung" in der Literatur-Epoche von GOTTSCHED bis HERDER 1931.
219. SCHADENDORF, BARBARA, Uneheliche Kinder - Untersuchungen zu ihrer Entwicklung und Situation in der Grundschule, München 1964.
220. SCHALLER, KLAUS und SCHÄFER, KARL-H., Bildungsmodelle und Geschichtlichkeit - Ein Repetitorium zur Geschichte der Pädagogik, Hamburg 1967.
221. dies., Bildung und Kultur, Ein Repetitorium moderner Bildungstheorien I, Hamburg 1968.
222. SCHARFENBERG, JOACHIM, Wo steht die evangelische Seelsorge heute? in: Wege zum Menschen, Göttingen 1959 (11. Jg.), S. 1-9.
223. SCHARMANN, THEODOR, Die individuelle Entwicklung in der sozialen Wirklichkeit, in: Handbuch der Psychologie, Band 3, Entwicklungspsychologie, hrsg. v. HANS THOEMAE, Göttingen 1959 (2. Auflage), S. 535 - 582.
224. SCHEIBE, WOLFGANG, Erziehungsfragen als Themen in Volkshochschulen, in: LÜCKERT, HANS-ROLF, (Hrsg.), Handbuch der Erziehungsberatung, Band II, München / Basel 1964, S. 954 - 969.
225. ders., Öffentliches Interesse an Erziehungsfragen, in: LÜCKERT u. HANS-ROLF (Hrsg.), Handbuch der Erziehungsberatung, Band II, München / Basel 1964, S. 929 - 939.
226. ders., Die Erwachsenenbildung in psychologischer Sicht, in: Handbuch der Psychologie, Band 10, Pädagogische Psychologie, hrsg. v. HILDEGARD HETZER, Göttingen 1959, S. 355 - 364.
227. ders., Die Erwachsenenbildung, in: Die Pädagogik im XX. Jahrhundert - Eine enzyklopädische Darstellung ihrer Grundlagen, geistigen Gehalte und Einrichtungen, hrsg. v. WOLFGANG SCHEIBE, Stuttgart 1960, S. 366 - 379.
228. ders., Das Thema "Erziehung" in der Planung und Praxis der Volkshochschule, in: Zeitschrift für Pädagogik, Weinheim 1964, 5. Beiheft, Einsichten und Impulse. WILHELM FLITNER zum 75. Geburtstag, S. 194 - 206.
229. ders., Die Reformpädagogische Bewegung 1900 - 1932. Eine einführende Darstellung, Weinheim / Berlin / Basel 1971 (2. Auflage).
230. SCHERER, GEORG, Anthropologische Aspekte der Erwachsenenbildung, Osnabrück 1965.
231. ders., Seelsorge und Erwachsenenbildung - Einheit in Verschiedenheit, in: Erwachsenenbildung, Ratingen 1966 (12. Jg.), S. 72 - 79.
232. SCHEUERL, HANS, Zum Begriff der Lebenshilfe, in: HARSCH, HELMUT, Seelsorge als Lebenshilfe, Heidelberg 1965, S. 15 - 29.
233. SCHLÜNZ, FRIEDRICH, Romantik und Realismus in der deutschen Erwachsenenbildung, in: Freie Volksbildung 1928, S. 423 - 432; wiederveröffentlicht in:

- TIETGENS, HANS, Romantik und Aufklärung, Göttingen 1969, S. 91 - 99.
234. SCHMIDT, HANS, Seelsorge und Lebenshilfe - Von der Einübung in den Auftrag der Christen in dieser Zeit, Melsungen 1962.
235. SCHNEIDER, HANS JOACHIM, Prognostische Beurteilung des Rechtsbrechers: Die ausländische Forschung, in: Handbuch der Psychologie, Band 11, Forensische Psychologie, hrsg. v. UDO UNDEUTSCH, Göttingen 1967, S. 397 - 510.
236. SCHOTTLÄNDER, FELIX, Die Mutter als Schicksal - Erfahrungen eines Psychotherapeuten, Hamburg 1967.
237. SCHULENBERG, WOLFGANG, Artikel "Erwachsenenbildung", in: Pädagogisches Lexikon, hrsg. v. HANS HERMANN GROOTHOFF und MARTIN STALLMANN, Stuttgart 1961, Sp. 227 - 229.
238. ders., Artikel "Erwachsenenbildung", in: Pädagogik, Das Fischer-Lexikon, Band 6, hrsg. v. HANS HERMANN GROOTHOFF, Frankfurt 1964, S. 65 - 74.
239. SCHULTZE, ERNST, Volksbildung und Halbbildung, in: Zentralblatt für das Volkswbildungswesen, Leipzig / Wien 1900 / 1901, H. 1/2 und 3/4; wiederveröffentlicht und leicht verändert als Buch, Langensalza 1915.
240. ders., Die Volksbildung im alten und im neuen Jahrhundert, Stettin 1900.
241. ders., Die Verbreitung guter Literatur (Sonderdruck aus dem Kunstwart, XX. Jg., 20 und 21), München 1907.
242. SCHULZ, GÜNTER, Die Problematik der Lebensalter - Thema und Aufgabe der Erwachsenenbildung, Stuttgart 1962.
243. SCHULZE-DELITZSCH, HERMANN, Capitel zu einem deutschen Arbeiterkatechismus, Leipzig 1863.
244. ders., Soziale Rechte und Pflichten, Berlin 1866.
245. SCHURR, VICTOR, Stichwort "Katholische Seelsorge", in: Lexikon für Theologie und Kirche, Band 9, hrsg. v. JOSEF HOFER und KARL RAHNER, Freiburg 1964, Sp. 579 - 583.
246. SCHUSTER, DIETER, Die Deutsche Gewerkschaftsbewegung, Düsseldorf 1971 (3. Auflage).
247. SCHWARZ, RICHARD, Bildung als Problem und Aufgabe heute, in: RÜHRS, HERMANN (Hrsg.), Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt a. M. 1964, S. 274 - 293.
248. SCHWERDT, THEODOR, Kritische Didaktik in klassischen Unterrichtsbeispielen, Paderborn 1952 (14. Auflage).
249. SERVAN-SCHREIBER, JEAN-JACQUES, Die amerikanische Herausforderung, Hamburg 1968.
250. ders., Die befreite Gesellschaft - Eine Charta für Europa, Gütersloh 1970.
251. SIEBERT, HORST, Theorie der Erwachsenenbildung, in: Pädagogisches Lexikon, hrsg. v. WALTER HÖRNEY, JOHANN PETER RUPPERT und WALTER SCHULTZE, Gütersloh 1970, S. 758 - 760.
252. ders., Selbstbild und Fremdbild der Volkshochschule, in: JAGENLAUF, MICHAEL und SIEBERT, HORST, Die Volkshochschule im Urteil ihrer Mitarbeiter, Braunschweig 1970, S. 17 - 102.
253. SOZIALDEMOKRATISCHE PARTEI DEUTSCHLANDS - DER VORSTAND, Bildungspolitische Leitsätze der Sozialdemokratischen Partei Deutschlands, Stuttgart o. J.
254. SPRANGER, EDUARD, Zur Psychologie der Bildungsamkeit des Erwachsenen - Eine Skizze - in: Bildungsfragen der Gegenwart, hrsg. v. FRANZ ARNOLD, Stuttgart 1953, S. 71 - 88; wiederveröffentlicht in: PÜGGELER, FRANZ, (Hrsg.), Erwachsenenbildung im Wandel der Gesellschaft. Von der Volksbildung zur Education

- permanente, Frankfurt a. M. 1971, S. 80 - 94.
255. STACH, FRITZ, JOHANNES TEWS - Sein Leben und Wirken, Berlin 1950.
 256. STÄHLIN, WILHELM, Meditative Predigt als Lebenshilfe, in: HARSCH, HELMUT, Seelsorge als Lebenshilfe, Heidelberg 1965, S. 82 - 89.
 257. STAMPFLI, LUCIE, Die unvollständige Familie, Zürich 1951.
 258. STEINMETZ, PAUL, Die Deutsche Volkshochschulbewegung, Karlsruhe 1929.
 259. STRZELEWICZ, WOLFGANG, Ursprung und Wandel der Erwachsenenbildung in der industriellen Gesellschaft, in: Volkshochschule - Handbuch der Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik, hrsg. v. DEUTSCHEN VOLKSHOCHSCHULVERBAND, Stuttgart 1961, S. 121 - 134.
 260. SÜLAU, ELISABETH, Soziale Gruppenarbeit - eine Lebenshilfe für unsere Jugend, in: Jugendschutz 6 (1961), S. 47 - 51; wiederveröffentlicht in: RÜHR, HERMANN (Hrsg.), Die Jugendfrage, Frankfurt a. M. 1965, S. 158 - 163.
 261. SÜSSMUTH, RITA, Erziehungsbedürftigkeit, in: Handbuch pädagogischer Grundbegriffe, hrsg. v. JOSEF SPECK und GERHARD WEHLE, Band 1, München 1970, S. 405 - 424.
 262. TEWS, JOHANNES, Deutsche Bildungsvereine, in: REYER, EDWARD (Hrsg.), Handbuch des Volksbildungswesens, Stuttgart 1896, S. 65 - 77.
 263. ders., Volksbibliotheken, in: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hrsg. v. WILHELM REIN, Band 9, Langensalza 1909 (2. Auflage), S. 687 ff.
 264. ders., Deutsche Volksbildungsvereine, in: Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik, hrsg. v. WILHELM REIN, Band 9, Langensalza 1909 (2. Auflage), S. 687 - 702.
 265. ders., Großstadtpädagogik, Leipzig 1911.
 266. ders., Familie und Familienerziehung, Langensalza 1912.
 267. ders., Die Aufgabe, Mittel und Wirkungen der freiwilligen Volksbildungsarbeit, in: Volksbildungsfragen der Gegenwart, hrsg. v. d. GESELLSCHAFT FÜR VERBREITUNG VON VOLKSBILODUNG, Berlin 1913, S. 1 - 19.
 267. ders., Die Deutsche Einheitsschule - Freie Bahn jedem Tüchtigen, Leipzig 1916.
 268. ders., Ein Volk-eine Schule. Darstellung und Begründung der deutschen Einheitsschule, Osterwieck 1919.
 269. ders., Aufgabe, Aufbau, erzieherische Ziele und unterrichtliche Maßnahmen des Volksbildungswesens, in: Soziologie des Volksbildungswesens, hrsg. v. LEOPOLD VON WIESE, München / Leipzig 1921, S. 192 - 199.
 270. ders., 50 Jahre deutsche Volksbildungsarbeit - Festschrift zum fünfzigjährigen Bestehen der GESELLSCHAFT FÜR VOLKSBILODUNG, Berlin 1921.
 271. ders., Aus Arbeit und Leben - Erinnerungen und Rückblick, Berlin / Leipzig 1922.
 272. ders., Volk und Bildung - Festschrift zum sechzigjährigen Bestehen der GESELLSCHAFT FÜR VOLKSBILODUNG, Berlin 1931.
 273. THOMAE, HANS (Hrsg.), Handbuch der Entwicklungspsychologie, Band 3, Entwicklungspsychologie, Göttingen 1959.
 274. THORWART, FRIEDRICH, HERMANN SCHULZE-DELITZSCH - Leben und Wirken, Berlin 1913.
 273. TIETGENS, HANS, Lernen mit Erwachsenen - Von den Arbeitsweisen der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1967.
 274. ders. (Hrsg.), Bilanz und Perspektive - Aufsätze zur Entwicklung der Volkshochschule, Braunschweig 1968-

275. ders. (Hrsg.), Erwachsenenbildung zwischen Romantik und Aufklärung. Dokumente zur Erwachsenenbildung der Weimarer Republik, Göttingen 1969.
276. ders. MERTINEIT, WALTER / SPERLING, DIETRICH, Zukunftsperspektiven der Erwachsenenbildung, Braunschweig 1970.
277. TUMLIRZ, OTTO, Die Jugendverwahrlosung - Ihre psychologischen, pädagogischen und sozialen Probleme, Graz / Wien 1952.
278. UHSADEL, WALTER, Evangelische Seelsorge, Heidelberg 1966.
279. VELTHAUS, GERHARD, Schule und Leben als Spannungseinheit - Ein Beitrag zur Theorie der Schule, Wiesbaden 1966.
280. VETTER, AUGUST, Das Urbild der Väterlichkeit, in: Jugendwohl, Freiburg 1960 (41. Jg.), S. 123 ff.
281. ders., Der sozialanthropologische Hintergrund, in: Handbuch der Sozialerziehung, Band 1, Grundlegung der Sozialerziehung, hrsg. v. ERNST BORNEMANN und GUSTAV von MANN-TIECHLER, Freiburg 1963, S. 36 - 64.
282. VOGEL, MARTIN RUDOLF, Volksbildung im ausgehenden 19. Jahrhundert - Ein Beitrag zur Theorien- und Institutionengeschichte, Stuttgart 1959.
283. VON DEN DRIESCH, JOHANNES / ESTERHUES, JOSEF, Geschichte der Erziehung und Bildung, 2 Bände, Paderborn (1. Band 1960 - 5. Auflage; 2. Band 1964 - 6. Auflage).
284. VON ERDBERG-KRCZENCIEWSKI, ROBERT, Staat und freies Volksbildungswesen, in: Volksbildung - Ihr Gedanke und ihr Verhältnis zum Staat, hrsg. v. ROBERT VON ERDBERG und THEODOR BÄUERLE, Berlin 1918, S. 5 - 54.
285. ders., Freies Volksbildungswesen - Gedanken und Anregungen, Berlin 1919.
286. ders., Vom Volksbildungsverein zur Volkshochschule, in: Die Arbeitsgemeinschaft, H. 3/4, Leipzig 1920; wiederveröffentlicht in: HENNINGSEN, JÜRGEN, Die neue Richtung, Stuttgart 1960, S. 13 - 40.
287. ders., Betrachtungen zur alten und neuen Richtung im freien Volksbildungswesen, in: Soziale Arbeit im neuen Deutschland - Festschrift zum 70. Geburtstag von FRANZ HITZE, Mönchengladbach 1921. S. 245 - 260; wiederveröffentlicht in: HENNINGSEN, JÜRGEN, Die neue Richtung, Stuttgart 1960, S. 40 ff.
288. ders., 50 Jahre freies Volksbildungswesen, Berlin 1924.
289. ders., Freies Volksbildungswesen, in: Handbuch der Pädagogik, Band IV, Die Theorie der Schule und der Schulaufbau, hrsg. v. NOHL, HERMANN und PALLAT, LUDWIG, Langensalza 1928, S. 370 - 399.
290. ders., Die offizielle Stellung der freien Volksbildung, in: Freie Volksbildung, Frankfurt 1926 (1. Jg.), S. 39 ff.
291. VON WIESE, LEOPOLD, Der Begriff und die Probleme der Volksbildung, soziologisch betrachtet, in: Soziologie des Volksbildungswesens, hrsg. v. LEOPOLD VON WIESE, München / Leipzig 1921, S. 3 - 46.
292. ders., Umriss eines Versuchs der Synthese des Volksbildungswesens, hrsg. v. LEOPOLD VON WIESE, in: Soziologie des Volksbildungswesens, München / Leipzig 1921, S. 551 ff.
293. WEBER, ERICH, Erziehungsstile, Donauwörth 1971 (2. Auflage).
294. WEITSCH, EDUARD, Der Mensch jenseits der Berufsbildung, in: Freie Volksbildung, Frankfurt a. M. 1932 (VII. Jg.), S. 81 ff.
295. WENZEL, HERMANN, Fürsorgeheime in pädagogischer Kritik. Eine Untersuchung in Heimen für männliche Jugendliche und Heranwachsende, Stuttgart 1970.
296. WIEBER, CARL ARTHUR, Handbuch der Erwachsenenpädagogik, Band 1, Die psychologischen und soziologischen Voraussetzungen in der Erwachsenenbildung - Ma-

terialien zur Geschichte der deutschen Erwachsenenpädagogik, Köln / Berlin 1958.

297. WILHELM, THEODOR, Zum Begriff "Sozialpädagogik", in: RÜHRS, HERMANN, Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit, Frankfurt a. M. 1964, S. 374 - 391.
298. ders., Pädagogik der Gegenwart, Stuttgart 1963 (3. Auflage).
299. WINGEN, MAX, Förderung der Familienbildung als Bestandteil zeitgemäßer Familienpolitik, in: Erwachsenenbildung, Osnabrück 1965 (XI. Jg.), S. 25 ff.
300. WÜLBER, HANS OTTO, Das Gewissen der Kirche, Göttingen 1963.
301. WURM, ALDIS, Grundsätze der Volksbildung, Mönchengladbach 1913.
302. WURZBACHER, GERHARD, Leitbilder gegenwärtigen deutschen Familienlebens - Methoden, Ergebnisse und sozialpädagogische Folgerungen einer soziologischen Analyse von 1964, Familienmonographien, Stuttgart 1969 (4. Auflage).
303. XYLANDER, ERNST VON, Die Wunschbesprechung. Ein Verfahren der psychologischen Lebenshilfe, in: Psychologische Rundschau, Göttingen 1958 (IX. Jg.), S. 192 - 201.
304. ZWINGMANN, CHARLES (Hrsg.), Zur Psychologie der Lebenskrisen, Frankfurt a. M. 1962.

V e r s i c h e r u n g

Hiermit versichere ich an Eides statt, daß die von mir vorgelegte Arbeit selbständig und nur unter Zuhilfenahme der angegebenen Hilfsmittel angefertigt worden ist.

Dieter Kayser

Lebenslauf des Dieter Kayser

Am 14. 10. 1940 wurde ich in Dortmund als Sohn der Eheleute Heinz Kayser und Frau Gertrud, geb. Seitz, geboren. Durch die Kriegsereignisse kurzfristig nach Niedersachsen verschlagen, verzogen wir 1946 nach Arnsberg (Westf.), wo ich im Herbst in die evangelische Volksschule eingeschult wurde. Nach dem Wechsel zum dortigen Gymnasium Laurentianum machte ich 1961 als Altsprachler mein Abitur und studierte anschließend an der Pädagogischen Hochschule Dortmund bis zur Ablegung des ersten Staatsexamens.

Danach nahm ich im SS 1964 das Studium der Erziehungswissenschaften an der Westfälischen Wilhelmsuniversität in Münster auf; Psychologie (als zweites) und Kunstgeschichte (als drittes Fach) kamen im Laufe der Zeit hinzu.

Während dieser Zeit habe ich hauptsächlich die Vorlesungen und Seminare der Herren Prof. Dr. E. Bornemann, Prof. Dr. H. Döpp-Vorwald, Prof. Dr. E. Lichtenstein (Erziehungswissenschaft), Prof. Dr. E. Bornemann, Prof. Dr. W. Metzger, Prof. Dr. W. Witte (Psychologie), Prof. Dr. E. Hertlein und Prof. Dr. G. Kauffmann besucht.

Von 1966 bis 1968 war ich bei Herrn Prof. Dr. E. Bornemann studentische Hilfskraft.

1968 unterbrach ich das Studium, um Ende 1969 nach Ablauf der Referendarausbildung und mit Abschluß des zweiten Staatsexamens für das Lehramt an der Grund- und Hauptschule in den Schuldienst (in Emsdetten) einzutreten.

Mit dem WS 1969/70 nahm ich mein Studium an der Westfälischen Wilhelmsuniversität wieder auf, wo ich bis heute studiere. Beruflich wechselte ich im Herbst 1971 zur Evangelischen Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Abteilung Sozialwesen II (Düsseldorf); dorthin war ich mit Beginn des WS 1971/72 als Dozent berufen worden.

Dieter Kayser
Münster 1973

